



**PROGRAD**  
UFSM

## 3º COMPARTILHANDO SABERES



Ações de pesquisa, ensino e extensão  
voltadas para sociedade

compartilhando  
saberes

ISSN: 2595-8879

V.3 (2019)



## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS COMO DEMANDA SOCIAL PRODUZIDA PELA SURDOCEGUEIRA**

### **Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade**

**Bianca Fonseca Fortes<sup>1</sup>**  
**Guacira de Azambuja<sup>2</sup>**

#### **RESUMO**

A formação continuada proposta neste trabalho se originou a partir da necessidade por parte dos profissionais da Associação de Cegos e Deficientes Visuais (ACDV) de Santa Maria – RS com a finalidade de possibilitar conhecimento referente a surdocegueira aos profissionais que atuam nesta Instituição permitindo concomitantemente que estes acompanhem as demandas produzidas no contexto social com o passar dos tempos. Foram realizados sete encontros quinzenais com diferentes abordagens acerca da surdocegueira. Por meio da análise de diferentes textos e estudos de caso as reflexões contextualizadas acerca da temática foram compartilhadas no grupo de formação o que permitiu identificar alterações significativas na compreensão do assunto. Desse modo, pode-se mencionar que ao final dos encontros os profissionais demonstram domínio da temática surdocegueira no que tange ao que antes das atividades de formação continuada era considerado como barreiras originadas pelo desconhecimento em relação a surdocegueira.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Surdocegueira, Educação Especial.

#### **INTRODUÇÃO**

A Associação de Cegos e Deficientes Visuais (ACDV), situada na cidade de Santa Maria/RS, foi fundada em 2003, por três pessoas que sentiram a necessidade de unirem-se em uma Associação com o intuito de integrar e auxiliar os deficientes visuais. A ACDV desde o princípio foi uma associação sem fins lucrativos, preocupada em promover a acessibilidade do deficiente visual.

O início de suas atividades foi em nove de maio de 2003, com muitas dificuldades, em um espaço pequeno, cedido pela Igreja Episcopal, eram realizados seus atendimentos, sendo esses de apenas uma hora semanal. Após um ano de muito trabalho passou a ser um encontro semanal no período da tarde.

Nesse período foram criados o Estatuto e o Regimento da entidade, para em dezembro de 2005, com uma concessão de gratuidade dada pelo prefeito da cidade

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, Universidade Federal de Santa Maria/RS, bncfsf@gmail.com

<sup>2</sup> Profa. Dra. ; Depto. Educação Especial; Universidade Federal de Santa Maria/RS, aguacira@gmail.com



na época, através do decreto executivo de Nº 369 de 22 de dezembro daquele ano, ter sua sede na Casa da Cultura, Sala 15B, Praça Saldanha Marinho.

Atualmente a ACDV encontra-se localizada na Rua Manoel Ribas, 1926-A, Vila Belga, onde realiza suas atividades desde setembro de 2013. A atual localização foi cedida, por tempo indeterminado, pelo SESEF - Serviço Social das Estradas de Ferro. O novo endereço possibilitou a ampliação de suas atividades. Hoje a associação oferece aos seus associados: oficina de informática adaptada ao deficiente visual, atividade física orientada, grupo de geração de renda e artesanato ensino de Braille e Sorobã, estimulação e reeducação visual (para crianças de zero a oito anos) e Treinamento Visual.

A ACDV foi contemplada com o programa do MEC/SEESP Salas de Recurso Multifuncionais, através de um projeto desenvolvido. É cadastrada nos conselhos de: Assistência Social e Conselho da Criança e do Adolescente, também cadastrada na SJDS (Secretaria de Justiça e Desenvolvimento Social do RS). Conveniada com: Prefeitura Municipal de Santa Maria, ULBRA. Possui um termo de cooperação com o SENAI – RS promovendo acesso dos deficientes visuais aos cursos de formação. A Associação de Cegos e Deficientes Visuais foi considerada de Utilidade Pública do Município Lei Municipal nº 5.124 de 2008.

## **DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)**

A proposta desenvolvida apresenta caráter de ensino e também de pesquisa por envolver acadêmicos do Curso de Educação Especial da UFSM, profissionais da ACDV bem como da UFSM. Utiliza-se do método etnográfico colaborativo pelo seu caráter formador, mas também maleável frente ao público, portanto:

na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro que também, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender às necessidades do grupo que vai ser pesquisado (Magalhães, 1994 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p.71-72).

O local de realização das atividades formativas aconteceram na sede da ACDV com objetivo geral de promover a formação continuada dos profissionais que



atuam na ACDV em relação a temática da surdocegueira. Como objetivos específicos: facilitar o acesso dos profissionais da ACDV a temática surdocegueira; organizar e redigir as informações sobre a temática fundamentando-as teoricamente; realizar um diálogo reflexivo formativo com os participantes acerca da temática; produzir materiais didáticos que facilitem o trabalho pedagógico com o surdocego; incentivar a busca por diferentes metodologias de ensino com vistas a melhor vivência das situações de ensino e aprendizagem com o surdocego.

Os encontros na Associação de Cegos e Deficientes Visuais de Santa Maria foram acertados para acontecerem quinzenalmente, a cada quarta-feira, portanto, todas as datas mencionadas aqui posteriormente serão quartas-feiras. Isto porque era o dia em que realizavam as reuniões pedagógicas e, parte da reunião, eram desenvolvidas as atividades formativas da proposta.

Os meses de junho e julho do presente ano (2019) foram de estudos e de planejamento para inserção posterior na ACDV.

Data	Material	Texto referência	Status
14/08/2019	A surdocegueira	Capítulo 1: Descobrindo a surdocegueira educação e comunicação	Parcialmente concluído
28/08/2019	Caso de Júlia	"Relato de um caso de surdocegueira em escola comum"	Folha avulsa/ Concluído
11/09/2019	Assembleia docente - SEDUFSM		Não ocorreu encontro devido à assembleia que ocorreu no Audimax e a profª esteve presente
25/09/2019	Sistemas alternativos de comunicação	Capítulo 3: Descobrindo a surdocegueira educação comunicação/ Parte II abordagens teóricas sobre crianças surdocegas: 2.2.1/ Caso 3 do artigo: Crianças com surdocegueira congênita atendidas em um centro de referência de Salvador-BA: sete casos	Parcialmente concluído
09/10/2019		Caso 6 do artigo: Crianças com surdocegueira congênita atendidas em um centro de referência de Salvador-BA: sete casos	Parcialmente concluído (foram realizados comentários acerca do caso)
23/10/2019	JAI	JAI	JAI
06/11/2019		Fala sobre a JAI/devolução para a ACDV do que foi apresentado sobre o grupo Caso 7 do artigo: Crianças com surdocegueira congênita atendidas em um centro de referência de Salvador-BA: sete casos	Concluído
20/11/2019	História Animada de Helen Keller/ Preencher formulários dos participantes	Entregue para a ACDV um CD com a história animada de Helen Keller dia 12/11 para que o material pudesse ser adaptado.	
04/12/2019	Encerramento	Entrega de cópia de relatório completo.	Encerramento

Figura I: Cronograma de encontros na ACDV.



A primeira inserção na ACDV ocorreu aos quatorze dias do mês de agosto tendo como principal objetivo conhecer o grupo que faria parte dos encontros, bem como delinear um perfil para esse grupo e também pensar em maneiras de tornar o aprendizado mais significativo. Assim que iniciamos a conversa fizemos uma roda de apresentação para que todos se identificassem e, a partir disso, percebemos que o perfil do grupo que ali estava seria um pouco diferente do grupo que havíamos previsto.

Diferente do que pensamos, pois o grupo também contaria com colaboradores que são participantes da ACDV. Neste primeiro encontro, nos foi relatado como havia sido o primeiro contato que o grupo da formação continuada teve com o surdocego que havia procurado a Associação com o intuito de aprender o Braille. As falas demonstraram o receio sentido pelo grupo com o surdocego nesse primeiro contato. A medida em que o grupo se manifestava, identificou-se pontos chaves como conceito, causas, manifestações comportamentais, atendimentos entre outros e, então escolhíamos o material bem como a forma de trabalhá-lo. Assim, a surdocegueira

é o comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão). A combinação desses comprometimentos pode acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, consequentemente, a necessidade de estimulação e de atendimentos educacionais específicos (Writer, 1987; Marxson et al., 1993; McLetchie & Riggio, 2002 apud CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 18).

A partir dessa conversa inicial, percebemos que, para tornar o aprendizado mais significativo para o grupo no decorrer do semestre seria relevante, nos próximos encontros, trabalharmos com estudos de caso e relatos de experiências que contemplassem a surdocegueira, pois atenderia melhor a demanda da Associação, visto que todos os participantes já possuíam algum conhecimento acerca da deficiência visual. Nesse mesmo dia combinamos que os envios de materiais seriam por meio do *whatsapp* para grande maioria do grupo, e em um caso específico, os materiais seriam enviados via *e-mail* para facilitar o acesso.

As comunidades de prática são grupos constituídos com o fim de desenvolver um conhecimento especializado. Mas elas não são comunidades científicas, pois sua finalidade é informar e comunicar experiências, colocando em comum aprendizagens baseadas na reflexão compartilhada sobre experiências práticas (IMBERÓN, 2010, p.86)



De acordo com Wenger (2001), os requisitos de uma comunidade de prática são o compromisso mútuo, uma ação conjunta e uma bibliografia compartilhada (criação de recursos para compartilhar significados).

A segunda inserção na ACDV ocorreu aos vinte e oito dias do mês de agosto e para esse encontro, como havia sido combinado anteriormente, foi enviado para o grupo um estudo de caso previamente selecionado intitulado “*Caso de Júlia: Relato de um caso de surdocegueira em escola comum*”. Percebeu-se que apenas uma das participantes havia realizado leitura antes do encontro acontecer, por isso, realizamos a leitura juntos já que o texto selecionado não era extenso e, por isso, não demandava muito tempo. O texto era de fácil compreensão mesmo para quem ainda não tinha tanto conhecimento sobre o assunto surdocegueira.

Nesse dia foi possível perceber que o grupo ainda estava confuso em relação à proposta daqueles encontros porque manifestavam frequentes atitudes confusas com outras temáticas, como registrado no diário de campo: “*Percebi que o grupo ainda não tinha entendido bem a proposta dos encontros porque ainda falavam sobre ser uma oficina de Libras*” (*Diário de Campo, 28/08/2019*). Apesar das confusões, a realização da leitura, no grupo, do “*Caso de Júlia*”, foi proveitosa possibilitando a realização de debates acerca dos temas da inclusão na escola regular nos casos de surdocegueira. As falas dos participantes durante o decorrer do encontro referiram-se à realidade vivida na Associação relacionando-a com os exemplos trabalhados nos estudos de casos.

A terceira inserção na ACDV ocorreu aos vinte e cinco dias do mês de setembro, praticamente um mês depois do encontro anterior devido ao contexto de assembleias com vistas a realização de debates que sinalizavam a possibilidade da realização de greve na universidade. O primeiro momento do encontro foi destinado à uma fala para que os presentes pudessem se inteirar também do contexto de cortes de verbas entre outros fatores que se estava vivendo no ambiente universitário.



Nesse dia, a maioria do grupo realizou a leitura prévia do material enviado que era o caso 3. Este, intitulado “*Crianças com surgocegueira congênita atendidas em um centro de referência de Salvador-BA: sete casos*”. O encontro foi bastante satisfatório e foi possível notar mudanças no grupo, que já debatia fazendo referência a outros materiais lidos e outros assuntos conversados anteriormente. Abordamos brevemente as fases, com enfoque na Nutrição, da abordagem co-ativa de Van Dijk, material que havia sido enviado logo após o primeiro encontro.

A teoria do desenvolvimento da consciência da criança surdocega e com múltipla deficiência, por meio de símbolos, defendida por van Dijk (1968) é denominada abordagem co-ativa e enfatiza o movimento corporal. (CADER, 2010, p.41).

A quarta inserção na ACDV ocorreu aos nove dias do mês de outubro e o material enviado havia sido o caso 6 intitulado “*Crianças com surgocegueira congênita atendidas em um centro de referência de Salvador-BA: sete casos*”. Praticamente depois de dois meses de encontros realizados, percebemos que o grupo já dominava melhor a temática e, por isso, também se mostravam ainda mais participativos nos debates que aconteciam. Entendemos que a dinâmica de trabalho adotada que objetivou trabalhar a formação continuada de profissionais da ACDV por meio da análise de estudos de casos possibilitou não só a participação ativa dos envolvidos, como também facilitou a compreensão destes em relação a constituição de cada sujeito como um ser único e diferente até mesmo quando a deficiência possa ser a mesma.

A quinta inserção na ACDV ocorreu aos seis dias do mês de novembro, praticamente um mês depois do encontro anterior devido à Jornada Acadêmica Integrada (JAI) que aconteceu na UFSM no final do mês de outubro. Num primeiro momento, realizamos um relato sobre a apresentação deste trabalho na JAI. Assim, reforçamos a importância do trabalho realizado na Associação para o meio acadêmico, pois é apresentado em outro contexto que também contempla a Educação Especial na sociedade. Após o relato da apresentação realizada retomamos a dinâmica do nosso trabalho com a discussão acerca do caso 7



intitulado “*Crianças com surdocegueira congênita atendidas em um centro de referência de Salvador-BA: sete casos*”. Percebemos que os debates já se mostravam mais profundos, intensos e se distanciavam do contexto da ACDV. O grupo considerava outros aspectos dos textos que antes não acontecia. Um exemplo disso foi o estudo de caso debatido nesse dia, que o grupo instigou-se com a causa da surdocegueira deste caso ter sido por consangüinidade. Então, foi a partir dessa outra perspectiva de debate que conversamos também sobre o tempo de aprendizado de cada criança, sobre o histórico da deficiência no geral, sobre a sociedade atual que está cada vez mais distante de conhecimentos básicos acerca de qualquer coisa e por isso se torna excludente e preconceituosa.

A sexta inserção na ACDV ocorreu aos vinte dias do mês de novembro e nesse dia propomos assistir a História Animada de Helen Keller para dinamizar os encontros visto que o calendário letivo da Associação está se findando. Nem todos presentes conheciam o caso de Helen Keller. De um modo interessante o debate efetivou-se após a exibição do filme no idioma Português (Brasil) e com audiodescrição realizada por uma professora da Associação. O grupo destacou fatores importantes no desenvolvimento de uma criança surdecega tais como: a importância da família durante o processo de aprendizagem; a estimulação precoce; infâncias e deficiências: autonomia e dependência quando da aquisição da surdocegueira.

A sétima e última inserção na ACDV está prevista para que ocorra aos quatro dias do mês de dezembro tendo como objetivo finalizar os encontros com uma conversa e entrega do material produzido referente ao trabalho realizado durante o semestre na associação.

## CONCLUSÃO

Dessa forma, pudemos perceber que com o passar do tempo e acesso ao conhecimento específico quando foi trabalhado conceitos e ideias acerca da surdocegueira, os diálogos foram se tornando cada vez mais fundamentados e voltados para a área da surdocegueira. Os materiais de apoio foram todos lidos e discutidos, trazendo assim, um acervo pedagógico para a associação voltado



diretamente para a área da surdocegueira, das diferentes formas que os encontros foram se dando conseguimos incentivar e instigar a procura por outros meios de informação a respeito da temática, ajudando para que os anseios em relação a interação com o surdocego fossem minimamente respaldados teoricamente.

## REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. da. **Descobrindo a surdocegueira: educação e comunicação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores** – tradução Juliana dos Santos Padilha.– Porto Alegre: Artmed, 2010.



## ACESSO AO SUS POR PESSOAS TRANS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA A PARTIR NORMATIVA N°2803/2013 Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade

Daniel da Silva Stack<sup>1</sup>

Mari Cleise Sandalowski<sup>2</sup>

### RESUMO

Em 1997 o Conselho Federal de Medicina através da resolução 1.482 autorizou a realização de cirurgias de transgenitalização em pacientes transexuais. Observou-se a necessidade de ampliar o processo de transição de gênero. Este cenário tornou possível a emergência da normativa nº 2.803/2013, que garante o acesso ao tratamento (ambulatorial e hospitalar) de forma gratuita mediante o CID (Código Internacional de Doenças). O acesso ao tratamento hormonal encontra entraves nas unidades básicas de saúde, devido a estigmatização de pessoas trans por profissionais de saúde. O objetivo do trabalho é descobrir como a população trans do município de Santa Maria utiliza o sistema único de saúde para a transição de gênero, compreender a importância da formação de gênero nas matrizes curriculares dos cursos, a fim de desconstruir estígmas sociais contra minorias, no caso, a população trans e por fim identificar quais parâmetros sociais facilitam o acesso ao tratamento hormonal seja pelo SUS, rede privada de saúde e auto-hormonização. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa com entrevistas não-diretivas aplicadas a pessoas trans.

**Palavras-chave:** Transexualidade; Sistema Único de Saúde; Reconhecimento; Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado pela Lei nº6229/75, a partir da reforma sanitária, a qual encarregou o Estado brasileiro a cumprir pelo zelo à saúde de modo universal. O SUS está centrado na constituição que garante igualdade de atendimento independente de classe, raça, religião, identidade de gênero, orientação sexual etc. Neste modelo o usuário é encaminhado a um serviço de saúde próximo de sua região de residência; caso nessa localidade não tenha as ferramentas necessárias para o tratamento com maiores complexidades, ele é encaminhado para uma área com serviços especializados.

O Ministério da Saúde promoveu em 2004 o projeto “Brasil sem Homofobia” e em 2010 a cartilha de saúde intitulada “Política Nacional de Saúde Integral de Gays,

<sup>1</sup> Licenciado em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, danielsstack@outlook.com.

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia pelo do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS), Professora do Departamento de Ciências Sociais, [mari\\_ppgs@yahoo.com.br](mailto:mari_ppgs@yahoo.com.br).



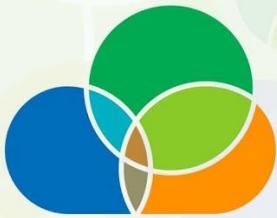
Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais”, Esses documentos vieram no intuito de contribuir no processo de formação de profissionais da saúde no atendimento de grupos vulneráveis.

Grupos vulneráveis são formados por indivíduos estigmatizados; o estigma dificulta o acesso desses indivíduos à saúde, educação e segurança. As identidades de gênero que não se enquadram na cisgenderidade (travesti, transexual e intersexo) ao longo da história sofreram estigmas, mutilações e patologização. A exemplo disso a transexualidade foi retirada da lista de distúrbios mentais somente em 2018, enquadrada em uma nova categoria de “saúde sexual”. Essa medida foi tomada para legitimar essas novas identidades e tentar diminuir o preconceito dos profissionais da área da saúde com a população trans, ainda podemos vislumbrar o estigma patológico que circula essas identidades.

Em 1997, o Conselho Federal de Medicina (CFM) através da resolução 1.482 autorizou a realização de cirurgias de transgenitalização em pacientes transexuais, mas somente com a portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008, o acesso a este direito passou a ser ofertado pelo SUS. A partir dessa portaria o sistema de saúde junto com o movimento transexual passou a articular cartilhas e folders informativos aos profissionais para que os usuários tenham atendimento especializado a suas demandas e com respeito às identidades de gênero e sexualidade, qualificando seus serviços para as necessidades da população LGBT, como a hormonioterapia e cirurgias, por exemplo.

A partir dessas medidas, assim como através de ações coletivas, se afirmou a importância de ampliar o processo de transição de gênero conhecido como processo transexualizador. Este cenário tornou possível a emergência da normativa nº 2.803/2013, que garante o acesso ao tratamento hormonal e cirurgias aos usuários de forma gratuita mediante a confirmação do CID (código internacional de doenças).

Em 2017, cinco hospitais no Brasil estavam habilitados a realizar cirurgias de redesignação sexual, esses locais autorizados encontram-se nos estados RJ, SP, PE, GO e RS e outras quatro unidades (MG, RJ, SP e PR) foram credenciadas a



iniciar o tratamento hormonal. Mesmo com a abertura dessas unidades a demanda pelo acesso a saúde de pessoas trans é maior que a capacidade de atendimento.

Nesse contexto, o acesso ao tratamento hormonal encontra entraves nas unidades básicas de saúde, pois o processo transexualizador ainda é percebido pela sociedade de forma geral, e por parcelas dos profissionais da área da saúde, de forma discriminada. Desrespeito do uso do nome social, por exemplo, é uma violência simbólica a qual pessoas trans e travestis são submetidas.

Considerando essas questões, o objetivo do trabalho é compreender como a população trans do município de Santa Maria utiliza o sistema único de saúde para a transição de gênero a partir da normativa 2.803/2013 conhecida como a ampliação do processo transexualizador, que regulamenta o acesso ao tratamento ambulatorial e hospitalar. Outro objetivo buscado com o trabalho é identificar se a ampliação dessa política pública é suficiente para atender a demanda da população transexual do município e como a classe social influência no acesso ao tratamento, bem como outros direitos.

A ida ao campo ocorreu entre os meses de março e outubro do ano de 2019, sendo todas as entrevistas realizadas no período de setembro do mesmo ano. A pesquisa é de abordagem qualitativa, se caracterizando como um estudo fenomenológico. Foi composta de um questionário socioeconômico seguido por um roteiro de entrevistas, uma entrevista foi realizada presencialmente o restante teve como campo das mídias digitais, sendo realizada on-line com os interlocutores.

O que busco analisar com a pesquisa é forma como esses usuários percebem o sistema de saúde, as dificuldades de acesso e as alternativas que estabelecem para suprir essa demanda. Os sujeitos que contribuíram com a pesquisa realizam o tratamento hormonal pelo âmbito privado, da automedicação e pelo SUS, abrangendo a faixa etária de 15 à 28 anos.



## A NORMATIVA 2.803/2013 E O IMPACTO NO ACESSO A SAÚDE DE PESSOAS TRANS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

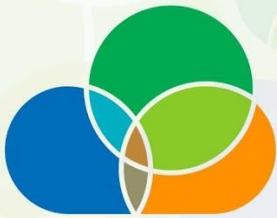
Existe uma série de questões que transpassam a vida de uma pessoa trans no que diz respeito ao acesso ao tratamento hormonal através do SUS. O diagnóstico da transexualidade feito pela equipe multidisciplinar do SUS ou psiquiatras da rede privada, é uma discussão importante para pensar a autonomia do sujeito transexual frente às relações de poder médico-jurídicas sobre o indivíduo. Porém deve salientar que esse debate é centrado principalmente nas capitais onde o processo transexualizador atua, em cidades onde não há presença de ambulatórios nem de hospitais autorizados para procedimentos hormonais e cirúrgicos, a possibilidade de diagnóstico acaba se tornando quase inacessível, pois a principal barreira ao tentar iniciar o tratamento é a violência sofrida nos atendimentos das unidades básicas de saúde.

Como destaca Camilo Braz (2017) os hospitais que prestam os atendimentos especializados são em sua maioria hospitais universitários, onde novos conhecimentos e técnicas são incorporados do ambiente acadêmico, dessa forma a viabilidade de um atendimento especializado para esse público é maior.

Nicolas Ronchi<sup>3</sup> relata no seu vídeo “Como consegui minha receita?” como ocorreu o acesso ao ambulatório trans de Florianópolis, onde os profissionais foram atenciosos e entendiam sobre o processo transexualizador que ele estava buscando acessar. As falas de meus interlocutores que utilizam a rede privada ou automedicação para transição hormonal diverge desse relato acima.

Mark, homem trans de 18 anos, realiza o tratamento hormonal por automedicação, ele conta que já tentou encaminhar pelo processo transexualizador o tratamento hormonal no município “fui no posto pra tentar marcar e não tive uma experiência boa com as pessoas de lá me chamando no feminino, mesmo eu já tendo avisado. Posto da Santa Marta não sei dizer exatamente onde só sei que na Santa Marta”.

<sup>3</sup> Nicolas Ronchi é um homem trans e youtuber, no canal a maioria dos seus vídeos é informativos relacionados a sua transição hormonal <[encurtador.net/xyAE0](http://encurtador.net/xyAE0)> acesso em 25 de Nov de 2019



A aplicação dos direitos como o nome social nos atendimentos, fica a mercê da “boa vontade” dos profissionais de saúde. Outros exemplos de descaso médico pode ser observado no caso de uma transexual natural de Itapetinga (BA) que foi esfaqueada na praça<sup>4</sup> conseguiu se arrastar até o hospital onde pediu socorro e seguiu sendo agredida no local pela mulher suspeita de ter ajudado a cometer o crime. O vídeo gravado por um celular mostra a transexual no chão ensanguentada pedindo ajuda, enquanto uma mulher circula ao seu redor a ofendendo.

Não muito distante, a realidade nos estudos de Martha Helena e Pedro Paulo (2015) que acompanharam as travestis de Santa Maria, identificam casos de violência, a qual foram agredidas por estarem vulneráveis na prostituição e quando buscaram o serviço de saúde foram novamente violentadas pela negligência médica.

Na vida de uma pessoa transexual a violência é algo que o indivíduo convive diariamente, por isso muitos sujeitos nem tentam esse primeiro acesso no posto de saúde. Kristal, mulher trans de 20 anos, também realiza a automedicação, ela diz já ter procurado o SUS por conta de problemas de saúde não vinculados ao tratamento hormonal “[...] eu estava com problemas respiratórios, com da asma, aí eu teria que fazer nebulização e além de ter demorado seis horas fui constrangida ao ser chamada pelo nome cível, se recusaram a me chamar pelo nome social”.

Todavia, transexuais e travestis não buscam os serviços de saúde apenas quando inseridas no processo de readequação sexual ou em consequência da infecção do hiv/aids. Por esta razão, e considerando a forte discriminação que atinge tais pessoas quando buscam serviços universais de atendimento à saúde, deve-se ressaltar a relevância de iniciativas como a criação, em junho de 2009, na cidade de São Paulo, do Ambulatório de Saúde Integral a Travestis e Transexuais – instalado onde já operava o Centro de Referência e Treinamento em DST/Aids da Secretaria Estadual da Saúde (MELLO, 2011, p.19)

Devemos então compreender que outras práticas de saúde devem ser implementadas para garantir o direito da integralidade nas unidades de saúde.

<sup>4</sup> Matéria completa disponível em: <[encurtador.net/mHKMZ](http://encurtador.net/mHKMZ)> acesso em 25 de Nov de 2019.



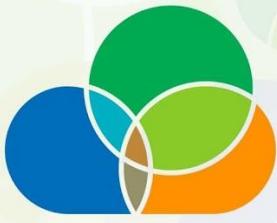
Mesmo com projetos como Brasil sem Homofobia (2004) e Política Nacional de saúde Integral da população LGBT (2009) sendo desenvolvidos para promover o debate sobre a diversidade de gênero e sexualidade ao SUS, o acesso à saúde de pessoas transexuais é ainda prejudicado, essa barreira no acesso se torna maior se cruzarmos com outros fatores discriminantes como classe social, raça, escolaridade etc.

No âmbito das reflexões sobre acesso da população LGBT a serviços de saúde fundados nos princípios de universalidade, integralidade e equidade, note-se que orientação sexual e identidade de gênero não devem ser cogitadas como atributos identitários ou marcadores sociais únicos, já que necessariamente se articulam de formas diversas com outros, a exemplo de idade, raça/cor e classe social, para ficarmos com apenas três exemplos. Isto significa dizer que o sujeito não pode ser pensado apenas como “gay”, “lésbica”, “bissexual”, “travesti” ou “transexual”, já que seu corpo/self também pode ser negro-rico-jovem, entre tantas outras combinações possíveis dos atributos raça/cor, classe social e idade (MELLO, 2011, p.12-13)

Para Krystal que buscou iniciar o tratamento hormonal pelo SUS, deparou-se com uma longa espera.. Quando a questionei se já havia tentado encaminhar para o tratamento hormonal pelo sistema público de saúde ela me respondeu que sim e estava aguardando a mais de seis meses para ser encaminhada. Com esse fator da fila de espera aliado com a falta de poder econômico para iniciar acabou tendo recorrendo a automedicação.

Fiz tratamento hormonal durante 11 meses, por conta própria, por que o sus não é nada acessível em relação a isso e um endócrino a consulta custa em média de 250 reais. Não tenho como pagar esse preço. Então fiz faço auto medicação por conta própria - Krystal, 20 anos

O uso de medicação sem prescrição médica, como os hormônios utilizados para a transição pode causar sérios efeitos colaterais e problemas de saúde. Aos indivíduos transexuais que utilizam o SUS ou a rede privada dispõe de exames de rotina para monitorar seu organismo e evitar futuros problemas de saúde. Ira, homem trans de 28 anos, realiza o tratamento hormonal pelo setor privado, diz que



faz exames de sangue com intervalos de no máximo três meses, monitorando junto com sua endócrina o índice de testosterona e outras substâncias no organismo.

Os efeitos colaterais do uso de hormônio feminino incluem trombose e câncer de próstata, os hormônios masculinos podem causar problemas renais e câncer de colo de útero. O não acesso ao acompanhamento e a política pública coloca o sujeito transexual sob riscos à saúde. Krystal relata que os efeitos colaterais da sua medicação envolve duras mudanças de humor e muita irritabilidade nos primeiros dias após a aplicação da medicação, ela não tem acesso a qualquer tipo de acompanhamento sobre o efeito dos fármacos

Devido ao processo transexualizador não conseguir atender municípios distantes das capitais, muitos sujeitos não possuem poder econômico para utilizar o serviço privado, então acabam desenvolvendo uma rede paralela frente aos dois sistemas excludentes. Essa rede paralela é formada por pessoas transexuais desassistidos da política pública, onde trocam informações sobre hormônios dosagens entre si por grupos de Facebook. Krystal relata participar em um grupo de pessoas trans onde se trocam conhecimento sobre medicações, as postagens incluem a experiência que a pessoa teve com o determinado hormônio, efeitos colaterais, quantidade do consumo etc. Dessa forma o indivíduo transexual que não acessa o serviço público nem o privado encontra a oportunidade de modificar seu corpo, mesmo com todos os riscos possíveis à saúde já mencionados.

Assim me colocaram em um grupo/página no Facebook de mulheres trans travestis eles trocam falam sobre os hormônios. Mas eu não vejo nada não participo, porque acho errado recomendarem hormônio. Cada pessoa é diferente tem organismo diferente, então digamos que meu hormônio funciona muito bem pra mim mas para outra não, vai de cada metabolismo - Krystal 20 anos.

A internet foi o cenário onde Mark (18 anos) e Cosima, mulher trans de 26 anos, que realiza o tratamento hormonal pelo setor privado, encontraram informações sobre hormônios e iniciaram o consumo da medicação de forma autônoma. Cosima (26 anos) passou a frequentar o setor privado após indicação de



uma amiga sobre um médico-endócrino que poderia a ajudar.

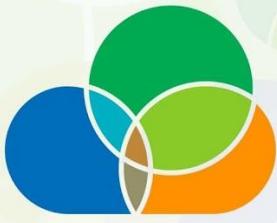
Cogitei uma época fazer acompanhamento mensal, indo para capital uma vez por mês, mas desisti por conta da logística e dos gastos. Não tinha condições. Continuei me automedicando. Por ter pesquisado muito eu já me sentia autodidata especialista no assunto. Também sentia medo de sofrer com a transfobia ao procurar me informar pelos serviços do SUS da minha cidade. Eram outros tempos, a militância e resistência tava acontecendo em grandes centros urbanos como São Paulo... E aqui a informação era muito escassa - Cosima - 26 anos.

Nos estudos de Martha Helena e Pedro Paulo (2015) destacam a presença de bombadeiras como peças centrais para a modificações corporais. Elas são travestis mais velhas que têm experiência com o manuseio do silicone industrial e acabam se tornando referência para outras trans e travestis em construir um corpo mais feminino.

Mas como nós garotas trans queremos resultados, queremos sermos mais femininas possíveis, a gente corre esse risco. Por que é tudo uma questão de padrão beleza sabe. Por conta de toda essa transfobia que muita travesti e trans se põe em risco de ir em uma bombadeira pagar barato e por silicone industrial o famoso hidrogel. É algo que é feito para avião não para humanos, mas como querem o corpo ideal acabam pondo suas vidas em risco. Krystal - 20 anos.

No âmbito da implementação de políticas públicas para integrar minorias sociais ao sistema de saúde, os grupos de transexuais e travestis encontram dificuldades no acesso, mesmo utilizando o processo transexualizador. Outros indivíduos têm de lidar com o estigma social a qual está vinculado e pela falta de conhecimento do profissional sobre transexualidade.

Na busca por profissionais médicos ele encontrou uma psicóloga que se mostrou apática nos atendimentos, quando buscou a psicóloga foi num grande momento de angústia por questionar sua identidade de gênero. Ele esperava que a profissional pudesse lhe ajudar e dizer de fato se ele estava “ficando louco”. Não obtendo nenhum tipo de alívio com as sessões, desistiu, acabou retornando a outra psicóloga sob indicação de um amigo trans. Profissionais qualificados fazem toda a



diferença em promover o bem estar físico e social do paciente. Nos relatos onde os profissionais acolhem o indivíduo, fazem questionamentos e se mostram receptivos e promovem uma escuta do outro, há mais chances das pessoas trans retornarem ao consultório médico, já nos relatos onde o profissional promove no atendimento alguma violência ou desconforto o usuário dificilmente retorna ao consultório por quaisquer motivos.

Deste modo promover a integralidade de travestis e transexuais ao sistema de saúde é um enorme desafio, a falta do debate sobre gênero na formação profissional dos agentes de saúde permite que estigmas históricos sejam levados ao atendimento com o paciente.

Em parceria com a ONG Igualdade e o Coletivo Transviver composto por homens trans do município, a Prefeitura Municipal divulgou em julho de 2019 a notícia da abertura de um ambulatório<sup>5</sup> para população trans e travesti. Buscando fazer um remanejamento com profissionais da rede pública (endócrino, psicólogo, psiquiatra, assistente social) que passarão por uma formação profissional voltada ao atendimento das demandas de saúde da população travesti e transexual.

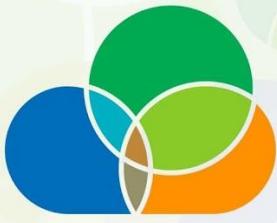
Com essa iniciativa será possível que a população trans do município seja assistida pelo sistema de saúde, pois a normativa 2.803/2013 impacta uma pequena parcela de transexuais, o restante da população trans e travesti sofrem com um atendimento à saúde precário, violento e normativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos relatos dos interlocutores destaca-se a dualidade em relação ao medo de sofrer por ser quem eles são, bem como a alegria de poder se expressar conforme sua real identidade. Nas palavras de Ira, “vir a existir”.

Da primeira cirurgia de redesignação sexual bem sucedida no Brasil até a oferta do serviço pelo SUS, muitas noções e conhecimentos médicos foram sendo revistos. O Dr. Roberto Farina foi indiciado por mutilação corporal grave, numa

<sup>5</sup> Matéria completa disponível em <<http://twixar.me/j2FT>> acesso em 28 de Nov de 2019.



época em que a autonomia de pessoas transexuais era impensada, e esses sujeitos, vistos como doentes mentais, sem possuir autonomia para decidir sobre seu corpo. Partindo dos dados coletados e da análise observa-se o resquício desse pensamento, onde as pessoas transexuais têm que convencer os médicos de serem “transexuais de verdade”.

Devemos compreender que ser transgênero é um auto-reconhecimento, e desse modo, há indivíduos que desejam se submeter a redesignação sexual e outros estão confortáveis com sua genitália biológica e nem por isso deixam de ser “menos” homem ou mulher. O discurso médico coloca a cirurgia de redesignação como a cura para a disforia de gênero buscando normatizar e tentar corrigir o que poderia ser chamado de corpos ambíguos.

Em razão da falta de acesso a um cuidado de saúde que respeite os princípios da dignidade humana desencadeia-se novos problemas sobre o corpo com o uso de medicações sem o acompanhamento de profissionais. O descaso na saúde com essa população se alia com as normas de gênero e o desejo da construção do corpo para promover um cenário violento de uma falsa inclusão.

Os altos níveis de suicídio entre jovens trans, morte por violências e por complicações de saúde advindas de procedimentos clandestinos denunciam um Brasil que pouco se mobiliza a pensar novas políticas públicas para promover qualidade de vida a pessoas transgêneras.

Pensar políticas públicas para pessoas transexuais deve levar na sua constituição critérios como raça/etnia, classe econômica e escolaridade. É necessário compreender que as injustiças são de ordem social e de ordem econômica, pensando conjuntamente ações que visem diminuir as desigualdades.

O despreparo dos profissionais no atendimento municipal é a principal responsável para que muitas pessoas trans não busquem acesso a essa política pública, por compreender que serão alvos de violências no consultório médico. É evidenciada a necessidade de discutir na educação básica o tema gênero e sexualidade para evitar evasões escolares de sujeitos que não estão em conformidade com as práticas de gênero, bem como trabalhar o tema na formação



profissional de todo o sujeito. Todas as profissões que se inserem na sociedade devem estar aptas para prestar qualquer serviço a qualquer pessoa, com destaque da abordagem da pesquisa a necessidade de formação para profissionais de saúde, que acabam levando em seus atendimentos, os estigmas sociais históricos.

A normativa 2.803/2013, entendida como a ampliação do processo transexualizador, ainda não atinge efetivamente grande parte da população transexual que não está na localidade dos hospitais autorizados. Para promover uma ação efetiva da política pública deve-se ampliar esse serviço para além das capitais, visando fornecer os atendimentos especializados e com profissionais preparados em todo o território nacional, uma vez que essas poucas unidades estão com demandas maiores do que conseguem atender, o que gera uma nova precarização da saúde de travesti e transexuais.

Mesmo a normativa sendo um marco nos direitos da população trans o mais correto seria revisá-la a fim de corrigir os problemas discutidos ao longo do trabalho e pensar em novas formas de atender a população de outras regiões. A norma deve ser pensada em conjunto com estratégias que visem promover o bem estar social da população transgênera. Sua constante busca por autonomia, para “vir a existir” para alterar o corpo, para construir uma nova identidade, deve ser amparada pelo Estado responsável por fornecer os meios necessários para tal mudança.

## REFERÊNCIAS

- ARÁN, M; MURTA D; LIONÇO T. **Transexualidade e saúde pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Ciência & Saúde Coletiva, 2009.
- BENTO, B. A. de M. **Nome social para pessoas trans**: cidadania precária e gambiarra legal. Contemporânea, São Carlos, 2014.
- BENTO, B; PELÚCIO, L. **Despatologização do gênero**: a politização das identidades abjetas. Florianópolis: Estudos Feministas, 2012. p.569-581.
- BONSUCESSO, F. T. **Vidas que desafiam corpos e sonhos**: uma etnografia do construir-se outro no gênero e na sexualidade. Campinas: UNICAMP, 2009.



BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Resolução nº 1.482 de 1997.** Diário Oficial da União 1997; 19 set. 25. Brasil. Conselho Federal de Medicina. Resolução nº 1.652 de 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011.** Regulamenta a Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde-SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política Nacional De Saúde Integral De Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis E Transexuais.** Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Sus princípios e conquistas.** Brasília, 2000.

BRAZ, C. **Transmasculinidades, temporalidades:** antropologia do tempo, da espera e do acesso à saúde a partir de narrativas de homens trans. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DUQUE, T. **Gêneros incríveis:** identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por. Campinas: UNICAMP, 2013.

MELLO, L. et. al. **Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil:** em busca de universalidade, integralidade e equidade. Rio de Janeiro: Revista Sexualidad, Salud y Sociedad, 2011.

POPADIUK, G. S; OLIVEIRA, D. C; SIGNORELLI, M C. **A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e o acesso ao Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS): avanços e desafios.** Ciência & Saúde Coletiva. Porto Alegre, 2016.

SALLES, D. G; GONÇALVES, J. S; ARAÚJO, L. D. **A transexualidade na literatura científica das ciências da saúde.** Londrina: Inf&Inf, 2017.

SANTOS, A. P. **A Patologização da identidade de gênero:** Debatendo as concepções e as políticas públicas. São Paulo: Pagu, 2011.

SOUZA, M. H. T; PEREIRA, P. P. G. **Cuidado com Saúde:** A travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Florianópolis: Enferm. vol.24 no.1 Mar. 2015.



## **AGROECOLOGIA E A SUPERAÇÃO DA POBREZA RURAL: UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade**

**Ana Paula Schervinski Villwock<sup>1</sup>**  
**Alessandra Regina Müller Germani<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo sobre agroecologia como um campo de conhecimento que se constitui em uma das formas de superação da pobreza rural pelo meio da quebra do paradigma da modernização, pois a agroecologia estabelece novos procedimentos, metodologias e bases tecnológicas, capazes de contribuir para um processo de transição a estilos de desenvolvimento rural. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, do tipo narrativa, utilizando literatura especializada, através de consulta a artigos científicos e livros clássicos com o propósito de construir uma síntese da literatura já existente verificando as interfaces entre o desenvolvimento ao longo dos anos passando pelos preceitos da revolução verde bem como, a abordagem da agroecologia para superação da pobreza rural. Por fim, verifica-se que a agroecologia é uma forma possível de combater a pobreza rural a partir da quebra do paradigma da modernização e a focalização na sustentabilidade ambiental, social e econômica, mas que ainda há desafios, e que a superação depende da nossa própria capacidade de diálogo e de aprendizagem coletiva e dos elementos práticos que devem ser adotados no cotidiano.

**Palavras-chave:** Modernização, Pobreza rural, Agroecologia.

### **INTRODUÇÃO**

No pós-guerra houve transformações sociais e novas descobertas para o desenvolvimento técnico-científico, que juntamente com o crescimento econômico e a globalização originaram a configuração da “modernidade social”, marcada por incertezas, inseguranças, exclusão e contradições. Para Giddens (1991) vivemos uma época balizada pela desorientação, pela não compreensão plena dos eventos sociais, além da interconexão entre coisas e pessoas, consequências nem tão positivas para o modo de vida social e ao meio ambiente. Inegavelmente a modernidade trouxe o distanciamento entre o crescimento econômico e a capacidade de gerar condições de vida dignas às populações, sendo que dessa

<sup>1</sup> Doutora em Extensão Rural, UFSM. Pós-Doutoranda em Desenvolvimento Rural (CAPES/FAPERGS), UFRGS. Engenheira Agrônoma. E-mail: ana.agronomia@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Extensão Rural, UFSM. Professora do Magistério Superior da UFFS. Email: alessandragermanis@hotmail.com



forma, diversos campos do conhecimento contemporâneos tem o desafio de compreender esse descompasso existente. Gerar crescimento econômico e aumentar riqueza passa a ser símbolo de status social no capitalismo moderno, sendo a pobreza o outro lado da moeda que a modernidade expos aos indivíduos com a sociedade capitalista.

Historicamente a pobreza tem sido um problema frequente da sociedade humana e segundo estudos de Veiga (2000), no meio rural brasileiro estão alojados uns dos principais índices de pobreza, que se mantém nas últimas décadas, e que está diretamente relacionada com a ideia de condições de vida inadequadas, ou seja, especificamente nas áreas rurais esse problema foi agravado após a Revolução Verde, pois a pobreza é fruto das dificuldades e/ou limitações de acesso a alguns serviços básicos e atinge um grande número agricultores familiares enquanto poucos se beneficiam.

Embora o crescimento econômico seja um componente a ser considerado nas estratégias para a superação da pobreza rural, não há dúvida de que a pobreza é não é apenas viver em um estado empobrecido, mas carências de oportunidades reais para que o indivíduo tenha o tipo de vida que valorize e deseje (SEN, 1993). Para ser efetiva, qualquer estratégia para superar a pobreza e as desigualdades sociais implica na adoção de medidas que ampliem as margens de liberdade dos mais pobres para que os mesmos possam participar e usufruir dos processos que a sociedade gera.

Portanto, ao analisar do atual cenário rural do Brasil pós-revolução verde, revelam-se inúmeros problemas sociais, econômicos e ambientais, tendo em vista que o nível de impactos negativos gerados (exclusão social, poluições, pobreza rural, concentração da renda e da terra) é muito superior aos impactos positivos (aumento da produtividade agrícola). Portanto, na tentativa de superar os problemas causados pela modernização conservadora na agricultura brasileira, principalmente a pobreza rural, uma das propostas mais avançadas para superar a agricultura atual e manter a sustentabilidade ambiental é a Agroecologia; que é pautada como campo de conhecimento científico capaz de orientar o processo de transição de um modelo de agricultura insustentável e que ampliem suas pretensões muito além, para estilos de agricultura ambiental, econômica e socioculturalmente mais sustentáveis, onde



susas pretensões vão além dos aspectos meramente tecnológicos ou agronômicos de produção, precavendo uma sustentabilidade a médio e longo prazo (CAPORAL e COSTABEBER, 2000).

Nesse sentido, o presente artigo busca através de uma revisão bibliográfica, do tipo narrativa, abordar a agroecologia como um campo de conhecimento que se constitui em uma das formas de superação da pobreza rural. Justifica-se esse trabalho por julgar que a transformação da agricultura está intimamente relacionada aos processos de transformação da sociedade como um todo, premissa que não condiz com a simples substituição de insumos industriais, mas, devendo passar necessariamente, pela revisão das hipóteses epistemológicos e metodológicos que guiam ações de pesquisa e desenvolvimento.

## DESENVOLVIMENTO, MODERNIZAÇÃO E A POBREZA RURAL

Existem várias razões, tanto intelectuais como políticas, para avaliar o estado atual e revisar a história recente de pensamento e práticas associadas com a ideia de desenvolvimento. Uma delas é a necessidade de localizar o surgimento de diversas escolas de pensamento sobre o desenvolvimento, cada uma com suas ideias para descrever e explicar, numa perspectiva histórica e teórica, o que acontece no âmbito do desenvolvimento e para descrever a ação.

De forma geral, para que se entenda a ideia de desenvolvimento moderno, é válido lembrar que o progresso é uma ideia e uma aspiração que data o século XVIII. Bresser-Pereira (2014) afirma que na época do Iluminismo, os filósofos perceberam que o ideal da razão prevalecendo sobre a tradição e a religião era algo que tinha deixado de ser utópico e poderia ser alcançado, sendo que no século XIX, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; ou seja, a Revolução Industrial, fortaleceu a ideia de progresso, que Auguste Comte definiu como a regra fundamental da sociedade, os liberais o entenderam como a realização da liberdade individual e os intelectuais e trabalhadores socialistas o identificavam com democracia e socialismo.

Ressalta-se que a revolução industrial e o avanço da tecnologia acarretaram em mudanças econômicas e políticas para o crescimento econômico dos países e



segundo Beltrão (1965) a Revolução Industrial constituiu essencialmente em uma sistemática substituição das forças musculares, humanas ou animais, pelas energias anorgânicas da natureza nos processos de produção, transporte, comunicação, etc; que foi sustentada por uma revolução científica benéfica para a concretização do capitalismo.

Já, na primeira metade do século XX, as duas guerras mundiais e o nazismo foram uma desmoralização à ideia de progresso, e a ideia de desenvolvimento surge como substituta ou nova designação para o progresso, pautada no forte viés econômico. Ou seja, progresso e desenvolvimento são conceitos considerados modernos , segundo Bresser-Pereira (2014) e Veltmeyer (2010), e datam da Revolução Capitalista, sendo que o primeiro é fruto de um conceito do Iluminismo do século XVIII, quando a França e a Inglaterra estavam envolvidas em sua Revolução Capitalista; e o segundo, é um conceito do pós-Segunda Guerra Mundial.

Dessa forma, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento tinha como slogan aspiração e esforço global, esforço construtivo, especialmente por parte dos EUA e em particular no governo de Harry Truman , para impor social e economicamente ordem, ou seja, o significado do desenvolvimento era drenado da ideia de progresso, e o desenvolvimento veio a ser incorporado no predicado de ordem social e política. Assim, havia o desenvolvimento como um mito de organização dominante da época, que assumiu o papel desempenhado pelo conceito de progresso no Iluminismo e crescimento na economia clássica, ou seja, os preceitos da modernização.

De acordo com Esteva (2000) e Veltmeyer (2010) esta concepção de desenvolvimento refletia uma preocupação fundamental para relançar um processo de acumulação de capitais tanto em países do Norte, na Europa Ocidental devastada pela guerra, como do Sul, em países economicamente mais atrasadas capturados em lutas pela independência nacional, em um esforço para sair do sistema do imperialismo britânico e liberdade do jogo de imperialismo europeu. Para evitar esse potencial , os líderes dos países ocidentais encabeçados pelos Estados Unidos se reuniram em Bretton Woods, a fim de decidir uma ordem internacional para o processo de desenvolvimento capitalista, ou seja, criaram o Sistema de



Bretton Woods, que desencadeou várias décadas de desenvolvimento capitalista relativamente ininterrupto.

Veltmeyer (2010) e Bresser-Pereira (2014) afirmam que a ideia de se construir um pensamento dominante a partir do Sistema de Bretton Woods foi que o crescimento econômico seria ativado por ações e políticas de governo que aumentariam a taxa de poupança e o investimento produtivo combinado a uma reconversão tecnológica para produção e desenvolvimento da indústria, que supunha maior rentabilidade que a agricultura. A teoria do crescimento seria gerada pelas ações deste modo, com base na alteração estrutural na forma de industrialização, modernização e desenvolvimento capitalista.

Tanto Veltmeyer (2010) como Bresser-Pereira (2014), alegam que nos anos 50 e 60 o desenvolvimento se entendia como progresso, definido e medido em termos de crescimento econômico, de expansão da produção nacional e consequente aumento da renda per capita. Assim o desenvolvimento aparece como uma valorização do momento histórico através do progresso agrário para o comércio e sociedade industrial, sendo benéfico para a concretização do capitalismo.

Nesse sentido, a teoria desenvolvimentista importa as ideias de desenvolvimento das ciências naturais para as ciências humanas, com a ideia de “domar” as ciências sociais e replicar a abordagem da universalização imposta pela Revolução Industrial, ou seja, replicar a ideia de desenvolvimento universal e linear em qualquer realidade, compartilhando que o crescimento científico é universal e que as leis sendo universais, todos os países são capazes de se desenvolver. Portanto, a partir desses preceitos, a noção de desenvolvimento era visto como um processo inédito e irreversível de mudança social, o que mostra que o desenvolvimento era percebido como crescimento econômico e o subdesenvolvimento era quando o crescimento econômico ainda não tinha atingido o parâmetro suficiente para tornar-se desenvolvido. Ou seja, o desenvolvimento era basicamente econômico e que o caráter cumulativo era o diferencial.

Com as diversas modificações no mundo, o meio rural também passou por inúmeras mudanças influenciadas pela modernização, sendo que para Navarro (2001) a compreensão de desenvolvimento rural conduzida sob a óptica da



modernização foi marcada pelas inovações tecnológicas, científicas e de produção, usualmente denominada Revolução Verde.

Essas transformações ocorreram em torno de uma discussão acerca do grau de atraso do modelo de produção agrícola do país, levantou-se uma série de medidas que resultou na modernização conservadora. Como estratégia principal, a modernização da agricultura foi/é alicerçada dentro das garantias de dependência financeira e integração com a indústria de bens de produção.

De acordo com Kageyama (1990) a modernização é percebida como a mudança nas bases técnicas da produção agrícola, buscando a mecanização para os sistemas produtivos, e transformando o modelo de produção artesanal em um modelo produtivista. Ou seja, a agricultura está se transformando num ramo de produção semelhante a uma indústria, que compra insumos e produz matérias-primas para outros setores da economia.

Frente essas modificações, foram alteradas não somente as relações sociais, mas também as relações de produção, para com a família e também para com o mercado. A modernização da agricultura brasileira é, para Graziano da Silva (1999), um processo que atrela a agricultura do país a uma indústria desenvolvida e ao comércio internacional, e que exclui grande parte dos produtores que, segundo o autor, “perdem o bonde”. Para Graziano da Silva (1999, p. 91-92), o processo de modernização da agricultura brasileira, “[...] ao promover a substituição de elementos produzidos internamente pelo complexo rural por compras extra-setoriais (máquinas e insumos químicos) e intra-setoriais (sementes, mudas, reprodutores animais etc.), colabora para o desenvolvimento do mercado interno”. Segundo Graziano da Silva (1993), o agricultor precisa se adaptar, se apropriar das tecnologias, para se manter integrado ao mercado e inserido no contexto da modernização.

Ou seja, com a Revolução Verde, o Brasil passou por significativas mudanças ao longo dos anos. O setor agrícola absorveu quantidades crescentes de crédito agrícola, incorporou os chamados "insumos modernos" ao processo produtivo, aumentou a produtividade, mecanizou a produção, integrou-se aos modernos circuitos de comercialização, permitiu o aumento da produção de matérias-primas e alimentos para a exportação e para o mercado interno. Em outras palavras, houve a



alteração da base técnica da agricultura, que associada à sua articulação com a indústria produtora de insumos e bens de capital para a agricultura levou à formação do chamado "complexo agroindustrial" (GRAZIANO DA SILVA, 1993).

Entretanto, a essência do processo de modernização da agricultura passa a se configurar dentro de um ambiente de complexidades estruturais, técnicas e sociais que, de um lado, esconde uma gama de interesses e, de outro, produz conflitos sócio produtivos à medida que estabelece um perfil do utilitário de seus benefícios. Essa modernização teve efeitos como êxodo rural acentuado, aumento da taxa de exploração da força de trabalho nas atividades agrícolas, crescimento da taxa de auto exploração nas propriedades menores, e diminuição da qualidade de vida da população trabalhadora do campo com grandes disparidades de renda, ou seja, a revolução verde aumentou a exploração da mão de obra e intensificou os índices de pobreza rural no Brasil.

É valido ressaltar que as abordagens do fenômeno da pobreza rural e suas concepções desenvolvidas ao longo do século XX é algo extremamente complexo, mas que foi modificado e agravado com o processo de modernização conservadora da agricultura. Dessa forma, destaca-se que três concepções de pobreza foram desenvolvidas no decorrer do século XX: sobrevivência, necessidades básicas e privação relativa.

O enfoque de sobrevivência, predominante até a década de 50 e utilizada pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), ascendeu na Inglaterra através do trabalho de nutricionistas que apontaram que a renda dos mais pobres já não era suficiente para a manutenção do rendimento físico do indivíduo. Com isso, foi formulado o primeiro modelo de proteção social para o Estado de bem-estar, mas seus verdadeiros focos seriam limitar as demandas por reformas sociais, bem como, preservar a ênfase no individualismo compatível com o ideário liberal. Dessa forma, a crítica que se tinha era que, com ele, justificavam-se baixos índices de assistência, ou seja, bastava manter os indivíduos no nível de sobrevivência.

O enfoque das necessidades básicas, que aconteceu a partir da década de 70 e passou a ser adotada pelos órgãos internacionais, sobretudo por aqueles que integram a Organização das Nações Unidas (ONU), colocam em pauta novas



cobranças, como: água potável, saneamento básico, saúde, educação e cultura. A configuração do enfoque das necessidades básicas, apontaram exigências de consumo básico de uma família e representam uma ampliação da concepção de sobrevivência física pura e simples.

Já o enfoque da pobreza como privação relativa, ocorreu a partir da década de 80, dando ao conceito um enfoque mais abrangente e rigoroso, buscando uma formulação científica e comparações entre estudos internacionais, enfatizando o aspecto social. Portanto, sair da linha de pobreza significava obter: um regime alimentar adequado, um adequado nível de conforto, o desenvolvimento de papéis e de comportamentos socialmente adequados.

Porém, ao mesmo tempo e contrapondo-se a este conceito, nasceu a tese conhecida como “Consenso de Washington” que dizia que com o bom funcionamento dos mercados, as economias se tornariam prósperas, e a riqueza gerada acabaria por beneficiar os pobres. Mas isso só evoluiu ainda mais o enfoque da privatização relativa através dos escritos do economista indiano Amartya Sen sobre a teoria das capacitações, o qual introduziu no conceito de pobrezas variáveis mais amplas, chamando a atenção para o fato de que as pessoas podem sofrer privações em diversas esferas da vida. Ser pobre não implica somente privação material e as privações sofridas determinarão o posicionamento dos cidadãos nas outras esferas.

Assim, as capacitações podem ser traduzidas como aspectos da liberdade substantiva, por representarem a capacidade do ser humano em realizar o seu bem estar.

A “abordagem da capacidade” tem algo a oferecer tanto à avaliação do bem-estar como à apreciação da liberdade. [...] O „conjunto capacitário” pode ser visto como a liberdade abrangente que uma pessoa desfruta para buscar seu bem-estar. Se o potencial para escolher entre alternativas substancialmente importantes é visto como parte valiosa de uma vida digna, então o conjunto capacitário tem um papel adicional: pode influenciar diretamente a determinação do bem-estar de uma pessoa (SEN, 2001, p. 225-226).

Para Sen (2000), o conceito de privação relativa que é atribuído à pobreza relaciona-se diretamente com sua visão de desenvolvimento , que pode ser visto como um processo de expansão das liberdades das pessoas. Ver o desenvolvimento como expansão de liberdades substantivas chama atenção para os



fins em vez de restringi-la para os meios que desempenham um papel importante no processo.

O mesmo autor nos diz que estamos vivendo um mundo de privações, destruições e opressões extraordinárias, e superar esses problemas é uma parte central do processo de desenvolvimento que deve ser pensado em termos a considerar a liberdade individual um comprometimento social, sendo que para isso ele propõe que a liberdade é o principal meio do desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é essencialmente um processo de expansão das liberdades reais de que as pessoas desfrutam

Ou seja, Sen (1993) diz que o desenvolvimento deve ser visto como expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam, e elas não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais. A partir disso, ele diz que as pessoas devem expandir suas capacidades, ou seja, expandir as combinações alternativas de funcionamento - as várias coisas que uma pessoa considera valioso fazer ou ter- cuja realização é factível para ela, ou seja, a capacidade é a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos.

Com isso é importante ter em mente que segundo essa abordagem a redução da pobreza de renda não pode ser o único objetivo de combate à pobreza, e que ela não deve ser entendida segundo a privação de renda, justificando investimentos em educação, serviços de saúde, etc., com o argumento de que são bons meios para a redução da pobreza, pois isso seria confundir os fins com os meios. De acordo Sen (2000), a pobreza deve ser entendida como a privação da vida que as pessoas realmente podem levar e das liberdades que elas realmente têm, sendo que a expansão das capacidades humanas enquadra-se justamente nesse ponto.

Entendendo a pobreza como a restrição das capacidades, segundo Escobar (1995) o que veio a tona a partir da década de 90, foi o discurso de alternativas ao desenvolvimento para redução da pobreza rural. Portanto, de maneira geral, o pós-desenvolvimento surgiu de uma crítica pós-estruturalista, ou seja, uma análise do desenvolvimento como um conjunto de discursos e práticas que tiveram um impacto profundo na maneira que a Ásia, África e América Latina chegaram a ser chamadas de subdesenvolvidas e tratadas como tal. E nesse contexto, o pós-desenvolvimento



estava destinado a designar pelo menos três coisas: 1- a necessidade de descentralizar o desenvolvimento; 2- pensarmos o fim do desenvolvimento moderno; e 3- ter transformação da economia política de verdade (ESCOBAR, 2012).

Escobar (1996) e (2012) corrobora com a discussão de alternativas ao desenvolvimento quando afirma que devemos desenhar a leitura dos valores do desenvolvimento analisando as subjetividades, na formação da cultura e na construção do poder, inclusive social, ou seja, deve ser enfatizada a autonomia cultural e o direito de ser quem somos e reconhecer a necessidade de ser diferente, para construir uma identidade. Este estado tendência é o interesse por alternativas ao desenvolvimento, isto é, a rejeição do paradigma por completo, compartilhando de preocupações e interesses como: interesse em cultura e conhecimento, uma postura crítica com relação a discursos científicos estabelecidos, e defesa e promoção dos localizados (movimentos populares pluralistas). Entretanto, é válido lembrar que para que seja colocada em prática das ideias do pós-desenvolvimento, deve haver o processo de destruição do desenvolvimento moderno, que, no entanto, é lento e doloroso, e não existem soluções fáceis ou prescrições.

Segundo Escobar (1995), desenvolvimento desfeito significa inauguração de uma descontinuidade com a prática discursiva dos últimos 40 anos. Ou seja, para pensar em alternativas é necessário resistir ao desejo de formular alternativas para um nível abstrato macro e também resistir à ideia de que a articulação de alternativas terá lugar nos círculos acadêmicos e intelectuais. A análise deve ser pautada na natureza de alternativas como uma questão de pesquisa e práticas sociais recolhidas a partir das manifestações específicas de tais alternativas concretas em contextos locais, ou seja, a alternativa é, num sentido, sempre presente.

Portanto, diante das crises contemporâneas, é que os discursos de transição são necessários, e estão aparecendo com particular riqueza, diversidade e identidade ao ponto de se verificar um campo de estudos da transição plantado como um âmbito acadêmico-político emergente. É valido ressaltar que, segundo Escobar (2012) a transição aborda uma comunicabilidade entre uma multiplicidade de mundos culturais, ou seja, sucintamente, a transição para um mundo pluralista



requer um conceito mais amplo da tradução que inclui as dimensões ontológicas e epistêmicas.

Dessa forma, é que Caporal et al (2006), apresenta um novo paradigma de desenvolvimento rural, a qual emerge como uma matriz disciplinar baseando-se nas diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo e valorizando os saberes locais, fundamentando-se no potencial endógeno na transição para a Agroecologia.

## **DESENVOLVIMENTO RURAL E AGROECOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE COMBATE A POBREZA RURAL**

No meio rural brasileiro estão instalados uns dos principais índices de pobreza, e dessa forma o debate sobre a pobreza e exclusão dos pequenos proprietários e trabalhadores rural está cada vez mais emergente, alegando que as políticas públicas e as estratégias convencionais do desenvolvimento rural não produziram os resultados esperados e apenas privilegiaram a produção verticalizada.

Veiga (2000) afirma que o inverso da pobreza “multidimensional” não é, simplesmente, a riqueza (embora a renda seja importante), e sim, uma noção mais ampla de bem estar, resultante de uma boa saúde, da segurança física, de um bom trabalho, de vínculos comunitários e de outros fatores não monetários. Os baixos rendimentos estão associados a diversos fatores que proporcionam a população rural menos acesso a competitividade que eles podem ou não apresentar. Segundo Dasgupta (1993) apud Ellis (2000) a pobreza tem fundamentalmente a ver com a falta de bem estar.

Assim, a abordagem de desenvolvimento rural proposta por Ploeg et al. (2000) apud Schneider (2003), defende a chamada teoria empiricamente fundamentada, que pode ser esclarecida conforme a citação abaixo.

Primeiro, o crescente interrelacionamento da agricultura com a sociedade, fazendo com que esta perceba que o rural pode fornecer muito mais do que alimentos e matérias-primas. Segundo, uma necessidade urgente em definir um novo modelo agrícola, que seja capaz de valorizar as sinergias e a coesão no meio rural, entre atividades agrícolas e não-agrícolas, entre ecossistemas locais e regionais, permitindo a convivência de iniciativas e



atividades diversificadas. Terceiro, um desenvolvimento rural capaz de redefinir as relações entre indivíduos, famílias e suas identidades atribuindo-se um novo papel aos centros urbanos e à combinação de atividades multi-ocupacionais com claro estímulo à pluriatividade. Quarto, um modelo que redefina o sentido da comunidade rural e as relações entre os atores locais sejam eles os agricultores ou os novos usuários (proprietários de sítios de lazer, moradias secundárias, empresas, condomínios, etc.). Quinto, um desenvolvimento rural que leva em conta a necessidade de novas ações de políticas públicas e o papel das instituições que não podem ser mais exclusivamente direcionadas à agricultura. Sexto, e último, levar em consideração as múltiplas facetas ambientais buscando garantir o uso sustentável e o manejo adequado dos recursos (PLOEG et al., 2000 apud SCHNEIDER, 2003, p. 6).

O desenvolvimento rural seria então visto como uma tentativa de combater a pobreza, fazendo a reconstrução das bases econômicas, sociais e ambientais, e das próprias unidades familiares em decorrência das limitações impostas pela modernização produtivista apresentando-se como uma estratégia de sobrevivência desenvolvida por unidades familiares rurais no sentido de garantir sua reprodução (PLOEG et al., 2000 apud SCHNEIDER, 2003).

Ressalta-se ainda, que foi na década de 90 que houve o ressurgimento do debate sobre desenvolvimento no Brasil ancorados no novo cenário político e econômico que surgia, onde Schneider (2007) considera a crise ambiental que surge na década de 1960 como uma das propulsoras para o enfoque sobre o desenvolvimento rural no período. Neste sentido, o autor aborda que o discurso a respeito do desenvolvimento sustentável, onde as questões ambientais começam a ter peso na sociedade, passaram a motivar políticas públicas e pesquisas a fim de amenizar as consequências da crise da modernização.

É nesta perspectiva que o debate sobre o desenvolvimento rural ressurge substituindo o enfoque dado à modernização da agricultura e da insustentabilidade do sistema, e enfatizando as dimensões ambientais e territoriais do desenvolvimento rural, considerando - a partir da visão de Sen (2000) - a perspectiva da expansão das capacidades individuais e melhoria dos funcionamentos, os elementos fundamentais à valorização e ao fortalecimento da agricultura familiar, a diversificação da economia dos territórios, o estímulo ao empreendedorismo local e as ações provenientes do Estado, no sentido de viabilizar arranjos institucionais locais como pontos fundamentais para a nova estratégia de desenvolvimento rural



sustentável, ofertando assim, o caminho para que possa combater a pobreza rural no Brasil.

Dessa forma, as críticas ao modelo de produção imposto neste período favoreceram o aparecimento de novos modelos de produção que visavam práticas mais sustentáveis de produção, mantendo a equidade ambiental, econômica e social (SCHNEIDER, 2007).

Dentre os novos modelos de produção e reprodução visando o desenvolvimento rural sustentável se encontra a agroecologia, como uma forma de superação da pobreza rural. Para Caporal, Costabeber, Paulus (2006), a agroecologia representa um novo paradigma de desenvolvimento rural, a qual emerge como uma matriz disciplinar baseando-se nas diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo e valorizando os saberes locais, fundamentando-se no potencial endógeno na transição para a agroecologia, ou seja, ela baseia-se em três dimensões: socioeconômica e cultural, ecológica e técnico-agronômica, e sócio-política. Essas dimensões se inter-relacionam, além de que, para propor alternativas mais sustentáveis é primordial uma abordagem multidisciplinar, abrangendo conhecimentos de diversas ciências, tais como a física, a agronomia, a economia, a ecologia, a biologia, a sociologia, entre outras.

Dessa forma, estudos de Caporal e Costabeber (2002) contribuem na construção da agroecologia como paradigma científico a partir da elaboração de uma proposta metodológica para a análise multidimensional da sustentabilidade, iniciando com a proposta da agroecologia como um promissor campo de conhecimento, uma ciência com especial potência para orientar processos de transição a estilos de agricultura e de desenvolvimento rural sustentável.

Dessa forma, a agroecologia é entendida como a contraposição ao padrão dominante de agricultura, fundamentado na posse de extensas áreas de terras e nas commodities, que leva a maioria da população rural ao estado de pobreza; e se mostra presente em menores áreas de terras, denominadas familiares ou camponesas, com seu cultivo deve ser diversificado, mantendo uma relação de equilíbrio com o ambiente e dessa forma proporcionando um futuro mais sustentável as próximas gerações.



Caporal, Costabeber, Paulus (2006, p.18), asseguram que este futuro dependerá “do comportamento dos indivíduos no que diz respeito a suas formas de organização social, seus conhecimentos e das tecnologias que deles resultam, podendo haver, dependendo da situação, uma ruptura na coevolução social e ecológica”. Ressalta-se que segundo Norgaard e Sikor (1999), as premissas agroecológicas permitem facilmente a utilização do enfoque sistêmico, entendendo o planeta como resultado de um processo coevolucionista entre o social e o ambiental. Essa perspectiva explica que cada um dos sistemas que compõem o planeta se relaciona com cada outro sistema, e cada um exerce uma pressão seletiva na evolução dos outros, provocando uma coevolução em conjunto, de forma que todos os sistemas estão interligados e em mudança constante.

Portanto, passa a existir a necessidade de abandonar o pensamento individualista imbricado na modernização conservadora, e passar a considerar o conhecimento e a inter-relação das diversas ciências com os saberes tradicionais, os quais juntos nos levarão ao entendimento destes fenômenos resultantes de um processo coevolucionista (CAPORAL, COSTABEBER, PAULUS, 2006). Assim, é fundamental a compreensão de que a agroecologia supõe que os nossos atos individuais e coletivos irão afetar a coevolução entre natureza e sociedade, além de que pode ser percebida como o manejo dos recursos naturais utilizando-se de ações sociais coletivas, as quais demonstrem alternativas para a crise da modernidade e seus impactos, dentre elas a pobreza rural.

Altieri e Toledo (2011) afirmam que a agroecologia esta fornecendo as bases científicas, metodológicas e técnicas para uma nova revolução agrária em escala mundial, pois os sistemas agrários fundamentados em princípios agroecológicos são biodiversos, resilientes, eficientes energeticamente, socialmente justos e permitem a segurança alimentar. Os autores alegam que iniciativas agroecológicas pretendem transformar os sistemas agroexportadores que utilizam combustíveis fosseis e biocombustíveis para um paradigma alternativo que promove a agricultura local e a produção nacional de alimentos por camponeses e familiares rurais a partir da inovação, dos recursos locais e da energia solar; e por parte dos camponeses, permitem o acesso a terra, sementes, água, créditos e mercados locais, pela criação



de políticas públicas de apoio econômico, iniciativas financeiras, oportunidade de mercado e tecnologias agroecológicas.

Para tornar-se plausível o enfrentamento dos obstáculos vindos da revolução verde, é imprescindível que o movimento agroecológico torne suas estratégias e ações mais conhecidas, delineando o projeto de desenvolvimento rural que se almeja para a agricultura familiar, explicando assim a opção pela Agroecologia. Para isso, Caporal, Paulus, e Costabeber (2009), afirmam que deve-se estimular reflexões em torno do potencial da Agroecologia como um novo paradigma de ciência para a sustentabilidade, na perspectiva do “pensar complexo” de que nos fala Edgar Morin e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para a necessidade urgente de promover ações que ajudem na construção de novas estratégias de desenvolvimento e de agricultura, rompendo com o individualismo consumista e irresponsável das gerações atuais, antes que, todos juntos, caminhem para o abismo da insustentabilidade ambiental e da pobreza rural cada vez mais acentuada.

Por fim, ressalta-se que a Agroecologia deve ser defendida como uma nova ciência em construção, como um paradigma, de cujos princípios e bases epistemológicas nascem da convicção de que é possível reorientar o curso alterado dos processos de uso e manejo dos recursos naturais, de forma a ampliar a inclusão social, reduzir a pobreza e os danos ambientais e fortalecer a segurança alimentar e nutricional, com a oferta de alimentos saudáveis para todos os brasileiros, ou seja, diminuir ou até menos extinguir com a pobreza rural. Mas para isso há a necessidade de mudanças no paradigma rural, estabelecendo-se novos procedimentos, metodologias e bases tecnológicas, capazes de contribuir para um processo de transição a estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas mais sustentáveis.

## CONCLUSÃO

Ao final, comprehende-se que os questionamentos acerca do desenvolvimento no Brasil foram postos em evidência em dois momentos nas últimas décadas, sendo que o primeiro ocorreu entre os anos 1950 e 1970, onde foi impulsionado o novo



padrão e estilo de vida imposto pelos países dominantes, dentre isso a revolução verde na agricultura; e o segundo com um enfoque inverso, que decorre a partir da década de 1990, em que a concepção de desenvolvimento foi colocada novamente em evidencia devido às inquietudes da sociedade em relação às impossibilidades de desenvolvimento acarretadas pela grande crise ambiental, social e econômica.

É nesse segundo momento que o debate sobre o desenvolvimento rural ganhou força no Brasil, ressurgindo para substituir o enfoque dado à modernização da agricultura que acarretou em um quadro de pobreza rural. Ressalta-se que nesse mesmo contexto a discussão sobre a sustentabilidade ambiental na agricultura emerge em decorrência da crise ambiental após o período denominado Revolução Verde, favorecendo o aparecimento de novos modelos de produção que mantivessem a equidade ambiental, econômica e social.

Dentre essa discussão, a Agroecologia emerge e é defendida como uma nova ciência em construção, que está atrelada a mudança do paradigma rural da modernização para a sustentabilidade, cujo estabelece novos procedimentos, metodologias e bases tecnológicas, capazes de contribuir para um processo de transição a estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas mais sustentáveis com o intuito de superar a pobreza rural.

Dessa forma, é válido ressaltar que Caporal e Costabeber (2002), afirmam que os desafios para fazermos avançar o enfoque agroecológico, numa perspectiva de agricultura e desenvolvimento rural sustentável, ainda são muito grandes e complexos, mas não são, em absoluto, intransponíveis, e que a superação depende da nossa própria capacidade de diálogo e de aprendizagem coletiva e dos elementos práticos que devem ser adotados no cotidiano.

Por fim, verifica-se que a agroecologia é uma forma possível de combater a pobreza rural a partir da quebra do paradigma da modernização e a focalização na sustentabilidade ambiental, social e econômica, mas que ainda há a necessidade de aprofundar e qualificar esse debate, já que uma análise equivocada da sustentabilidade pode comprometer severamente a capacidade de adequada intervenção em processos de transição apoiados nos princípios da Agroecologia.



## REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. A.; TOLEDO, V. M. La revolución agroecológica de América Latina :Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. **The Journal of Peasant Studies** Vol. 38, No. 3, July 2011, 587–612.
- BELTRÃO, P.C. **Sociologia do Desenvolvimento**. Porto Alegre: Globo. 1965.
- BRASSER-PEREIRA, L. C. Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico. **Lua Nova**, São Paulo, 93: 33-60. 2014.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. : **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável: perspectiva para uma Nova Extensão Rural**. In: Agroecol. Desenv. Rur. Sustent., Porto Alegre, v.1. n. 1, jan./mar. 2000.
- CAPORAL F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2002. (Série Programa de Formação Técnico-Social da EMATER/RS. Sustentabilidade e Cidadania, texto 5).
- CAPORAL, F. R; COSTABEBER, J. A; PAULUS, G. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: CONTI, I. L; PIES, M; CECCONELLO, R. (Orgs.). **Agricultura familiar**: caminhos e transições. Passo Fundo: IFIBE, 2006, v. 01, p. 174-208.
- CAPORAL, F. R.; PAULUS, G.; COSTABEBER, J.A. **Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade**. Brasilia. 2009.
- ELLIS, F. **Rural livelihoods and diversity in developing countries**. Londres: Oxford, 2000.
- ESCOBAR, A. **Encountering Development** - Cap. 6; 1995.
- \_\_\_\_\_, A. **Imagining a post-development era**. In: Crush.J. Op. Cit. - Cap. 11; 1996.
- \_\_\_\_\_, A. Más allá del desarrollo:postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. **Revista de Antropología Social**, 21:23-62. 2012.
- ESTEVA, G. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (ed.) **Dicionário do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, p.59-83. 2000.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GRAZIANO DA SILVA, J. **A industrialização e a Urbanização da Agricultura Brasileira**. São Paulo em Perspectiva, 7 (3): 2-10, 1993.
- GRAZIANO DA SILVA, J. (1999). **Tecnologia e agricultura familiar**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS.



GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** Porto Alegre: editora UFRGS, 2000.

KAGEYAMA, A. et. al. **O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais.** In: DELGADO, G. C. (org.) *Agricultura e políticas públicas.* v. 1, Brasília, DF: IPEA, 1990.

NAVARRO, Z. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro.** In: Revista Estudos Avançados, São Paulo, USP, Vol. 16, Nº 44, p. 83-100, 2001.

NORGAARD, R. B.; SIKOR, T. O. Metodología y práctica de la agroecología. IN: ALTIERI, M. A. **Agroecología:** bases científicas para uma agricultura sustentable. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1999.

SCHNEIDER, S. Desenvolvimento rural regional e articulações extra regionais. In: FÓRUM INTERNACIONAL, 2003, Fortaleza. **Território, desenvolvimento e democracia.** Fortaleza, p.1-21, nov. 2003.

SCHNEIDER, S. **Tendências e temas dos estudos sobre desenvolvimento rural no Brasil.** In Congresso Europeu de Sociologia Rural. Wageningen, Holanda, 20-24 agosto, 2007.

SEN, A. **Capability and Well-Being.** In: SEN, A. and NUSSBAUM, M. Eds. *The Quality of Life.* Oxford: Clarendon Press. 30-53, 1993.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desigualdade reexaminada.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

VEIGA, J. E. da. **A face rural do desenvolvimento: natureza, território e agricultura.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

VELTMEYER, H. Uma sinopsis de la idea de desarrollo. **Migración y desarrollo,** Zacatecas, v.8, n.14, enero. 2010.

## Análise de Qualidade de Energia e Proposição de Medidas de Eficientização Energética para Escolas Estaduais do RS Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade

Juliane Ritzel Farret<sup>1</sup>

Guilherme Becker Moreira<sup>2</sup>

Diego Berlezi Ramos<sup>3</sup>

Geomar Machado Martins<sup>4</sup>

### RESUMO

A medida que os benefícios da eletricidade inserem-se no cotidiano das pessoas é natural que se inicie um processo de discussão quanto à qualidade daquele produto. O presente trabalho analisa o consumo e a qualidade da eletricidade utilizada em escolas estaduais do RS. Este trabalho refere-se ao projeto de extensão “Modernização de Redes Elétricas e Proposição de Medidas de Eficientização Energética para as Escolas Estaduais”. Simultaneamente, propõem-se ações para mitigação dos problemas encontrados. O estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e quantitativa verificando o consumo e a qualidade da energia nas instalações, realizando uma medição de características importantes da energia com auxílio de equipamentos adequados. Os resultados obtidos desses dados tornam possível determinar os reais valores das características da energia consumida pela escola avaliada, eventuais irregularidades e possíveis soluções para tais. As conclusões desse estudo conferem uma base teórica e empírica que auxilia no aprimoramento da compreensão sobre a importância da qualidade de energia para um melhor aproveitamento da mesma.

**Palavras-chave:** eficiência energética, qualidade de energia, escolas públicas, consumo de energia elétrica.

### INTRODUÇÃO

Ao se instalar um sistema de distribuição de eletricidade, a população local imediatamente passa a constar com inúmeros benefícios, tanto do ponto de vista de maior conforto doméstico como de melhores possibilidades de emprego e produção. À medida que os benefícios da energia elétrica passam a fazer parte do cotidiano, é natural que se inicie um processo de discussão quanto à qualidade daquele produto.

O termo “qualidade de energia elétrica” (QEE) tem sido usado nos últimos anos para expressar variadas características da energia entregue pelas concessionárias [1,2]. Uma definição abrangente define QEE como sendo uma medida de quão bem a

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

<sup>2</sup> Aluno de graduação em Engenharia Elétrica, UFSM, e-mail: gbmguilherme106@gmail.com

<sup>3</sup> Professor Doutor em Engenharia Elétrica, UFSM, e-mail: diegoberlezi@gmail.com

<sup>4</sup> Professor Doutor em Engenharia Elétrica, UFSM, e-mail: geomarmm@ct.ufsm.br



eletricidade é utilizada pelos consumidores [3, 4]. Essa medida inclui características de continuidade de suprimento e de conformidade com certos parâmetros considerados desejáveis para a operação segura, tanto do sistema supridor como das cargas elétricas. Entre os parâmetros a considerar tem-se: Distorções, Flutuações de tensão, Variações de tensão de curta duração, Desequilíbrio de sistemas trifásicos, transitórios rápidos.

Outro aspecto importante da qualidade da energia elétrica é o seu efeito na eficiência energética. Permitir que o sistema elétrico tenha um alto conteúdo harmônico caracteriza baixa qualidade e provoca perdas adicionais na distribuição. A circulação de harmônicos provoca perdas por efeito Joule nos condutores, transformadores e outros equipamentos. As agências reguladoras de energia são responsáveis por definir os indicadores que determinam se o sistema elétrico está funcionando dentro do que é considerado satisfatório em termos de qualidade da energia. A preocupação dos órgãos reguladores é a qualidade do produto, ou seja, da forma de onda, da sua amplitude ou distorção e, também, com a qualidade do serviço, ou seja, o número de interrupções de energia e sua duração. Não apenas a concessionária é responsável pela qualidade da energia. O usuário também pode prejudicar o sistema elétrico com a injeção de harmônicos de corrente. Cargas não lineares, como conversores de frequência para acionamento de motores, UPS, computadores, entre outras cargas, geram correntes distorcidas que podem promover a distorção da onda de tensão, espalhando o problema da qualidade para toda a instalação [5].

Normalmente muitos desses aparelhos geradores de cargas não lineares estão presentes em ambientes escolares sendo representados principalmente por computadores, impressoras, condicionadores de ar modernos, dentre outros. Nesse contexto indagou – se sobre a qualidade de energia e eficiência energética nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul.

Este trabalho objetiva a análise do consumo, qualidade de energia e proposição de medidas de eficiência energética e mitigação dos problemas encontrados em três escolas da rede pública estadual do RS contempladas pelo projeto de extensão da UFSM intitulado “Modernização de Redes Elétricas e Proposição de Medidas de Eficientização Energética para as Escolas Estaduais”.



## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Um sistema elétrico de alta qualidade de energia deve fornecer tensão em uma forma senoidal pura, sem alterações em sua frequência ou amplitude, uma alteração acentuada nestes fatores pode causar problemas em equipamentos eletrônicos, prejudicando sua funcionalidade ou reduzindo sua vida útil.

É difícil obter características de uma energia de alta qualidade, pois cada equipamento possui sua própria sensibilidade, sendo alguns mais robustos, resistindo a grandes distorções de tensões e/ou corrente, e outros podendo ser danificados facilmente por tais variações [6].

Dentre os problemas que reduzem a qualidade da energia de um sistema existem as distorções harmônicas, oriundas de equipamentos e cargas não lineares (como motores e transformadores), estas podem ser visualizadas como ondas senoidais de tensão e corrente distorcidas em relação a frequência da onda fundamental que circulam pelo sistema elétrico. Distorções harmônicas geram inúmeras consequências negativas para equipamentos elétricos, como por exemplo ruídos e vibrações em motores, sobreaquecimento de núcleos ferromagnéticos e capacitores, erros de medições de grandezas elétricas e interferência e ruídos eletromagnéticos [7].

Um indicador da qualidade harmônica utilizado é o cálculo da distorção harmônica total, que se baseia em comparar a amplitude das harmônicas em relação a onda fundamental de acordo com a equação (1).

$$\text{THD} = \frac{\sqrt{V_2^2 + V_3^2 + V_4^2 + \dots}}{V_1} \quad (1)$$

Outro fator relevante para a qualidade da energia é o fator de potência. Este representa quanto da energia está sendo efetivamente utilizada.

Quando existem cargas reativas no sistema (indutivas ou capacitivas) ocorre uma defasagem entre a tensão e a corrente que circula pela carga, essa defasagem representa pode ser considerada como um reflexo da potência reativa do sistema.

Para quantificar a proporção de potência ativa em relação a potência aparente, utilizamos o fator de potência, calculado de acordo com a equação (2).



$$FP = \frac{P (W)}{S (VA)} \quad (2)$$

Apesar de não ser utilizada efetivamente para gerar trabalho, a potência reativa do sistema representa corrente elétrica nos condutores, resultando em aquecimento dos mesmos e gerando perdas por efeito joule, essas perdas são proporcionais ao quadrado da corrente gerada, de acordo com a equação (3). A corrente em um condutor pode ser calculada com o valor de resistência elétrica do condutor e da potência aparente do sistema de acordo com a equação (4).

$$\text{Perdas} = I^2 \cdot V \quad (3)$$

$$I = \frac{S}{V} \quad (4)$$

Onde I e V são respectivamente a corrente e a tensão medidas de um sistema.

As normas utilizadas para avaliação da qualidade de energia das escolas analisadas foram os presentes no Módulo 8 do PRODIST e os valores máximos de distorções harmônicas de correntes presentes na norma 159-2014 da IEEE.

Do item 3.2.1 do Modulo 8 do PRODIST temos que, para uma unidade consumidora com tensão abaixo de 230 kV, o fator de potência (em modulo) no ponto de conexão deve ser superior a 0,92. Do mesmo módulo, temos que a tensão de uma unidade consumidora de 220 V, para que a tensão de atendimento seja adequada, deve ser superior a 202 V mas não acima de 231 V.

Por fim, de acordo com IEEE-159, os valores de distorções harmónicas de corrente (para o caso dos objetos de estudo deste projeto) devem ser abaixo de 6.0% para as harmônicas de 3<sup>a</sup> a 11<sup>a</sup> ordem.

## METODOLOGIA

Para este projeto, foram realizadas medições referentes à qualidade de energia elétrica em três escolas estaduais de Santa Maria. A escola A possui, aproximadamente, 2.600 alunos, 140 professores e 36 funcionários, possui mais de 20 salas de aula, quadra desportiva, galpão, cozinha, refeitório e estacionamento [8]. A escola B possui mais de 753 alunos em Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA e 96 funcionários. Esta contém mais de 20 salas de aula, quadra desportiva, cozinha, auditório, laboratório de ciências e sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) [8].



A escola C possui mais de 140 funcionários e 1.500 alunos matriculados em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há 70 salas de aula, cozinha, refeitório, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), auditório, quadra desportiva descoberta e parque infantil [8].

As medições de foram feitas a partir do uso do Analisador de Energia PowerNET P-600. Este foi instalado na entrada de energia das escolas por períodos de 7 (sete) dias. Registraram-se dados e efetuaram-se os cálculos de tensão, potência ativa, reativa e aparente, fator de potência, frequência, corrente e harmônicas de 2<sup>a</sup> a 41<sup>a</sup> ordem de cada uma das três fases com intervalos de amostragem de 200ms, e efetivação de registros a cada 5 (cinco) minutos.

Nas escolas A e B, as medições foram feitas entre o dia 07 de dezembro de 2018 até o dia 14 de dezembro de 2018. Já na escola C, o período de medição foi do dia 23 de novembro de 2018 até o dia 30 do mesmo mês.

Após as medições realizadas e os devidos cálculos para determinação das variáveis de interesse efetuados, visando uma melhor visualização dos valores, converteu-se os resultados da medição semanal em um equivalente mensal, levando em consideração que as medidas foram feitas em um determinado intervalo de medição utilizado pelo equipamento.

Por fim, comparou-se os resultados obtidos com os valores utilizados como referencias anteriormente apresentados.

## RESULTADOS EXPERIMENTAIS

Observou-se, aproximadamente, nas escolas estudadas a presença relativa tipos de cargas dados na tabela 1. Estas porcentagens são dadas com relação a potência total instalada, em kW.

Tabela 1 Incidência de carga média

<b>Tipo de carga</b>	<b>Incidência (%)</b>
Lâmpadas fluorescentes	15,05
Lâmpadas LED's	5,55
Computadores	6,80
Ar-condicionado	23,60
Freezers e Refrigeradores	1,39
Equipamentos de aquecimento (chuveiros, forno elétrico...)	10,0

Os resultados obtidos com a medição do aparelho foram analisados e estão dispostos nas Tabelas 2, 3, 4 e 5 de modo a se possível a visualização e comparação dos valores registrados.

Apesar da escola B possuir menos de um terço dos estudantes do que a escola A o seu consumo de eletricidade é maior do que a metade da escola A e possui o dobro da distorção harmônica de corrente. A escola B também possui o menor (e muito abaixo dos valores exigidos pela normalização) fator de potência dentre as três.

Tabela 2 Consumo de energia elétrica nas escolas

<b>Escola</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Potência consumida (KWh)	7171,7	4068,32	6014,48

Tabela 3 Distorção Harmônica Total de corrente medida nas escolas

<b>Escola</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Distorção harmônica total (%)	13,72	26,32	15,22

Tabela 4 Fator de potência medido nas escolas

<b>Escola</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Fator de potência (FP)	0,6094	0,5192	0,8938

Observando os valores de tensão máxima e mínima da Tabela 5 e comparando tais valores com a regulamentação de limite de tensão do PRODIST, percebe-se que as escolas A e C apresentam níveis de tensão adequados, já a escola C possui uma tensão de atendimento crítica, percebida pelos períodos de subtensão registrados.



Tabela 5 Limites de tensão medido nas escolas

Escola	A	B	C
Tensão máxima (V)	225,8	224,7	226,8
Tensão mínima (V)	211,4	68,4	212,3

Pode-se observar a média do fator de potência diário de cada uma das escolas durante a semana de medições no Gráfico 1, por ele percebemos que em nenhum momento ao longo do período de medição, as escolas A e B atingiram o fator de potência mínimo exigido pelo PRODIST (0,92). Na a melhor medição obtida nas médias diárias, as escolas A e B estavam, respectivamente, 30% e 23% abaixo do valor exigido pela normalização. Um valor critico pode ser observado na escola B, onde o fator de potência encontrou-se abaixo de 0,1, isso ocorre devido a baixa carga ativa no período analisado e o baixo fator de potência proveniente de lâmpadas fluorescentes. A escola C manteve-se próximo ao valor de fator de potência normalizado, ainda assim, em grande parte do período de medição, o FP encontrou-se abaixo de 0,90.

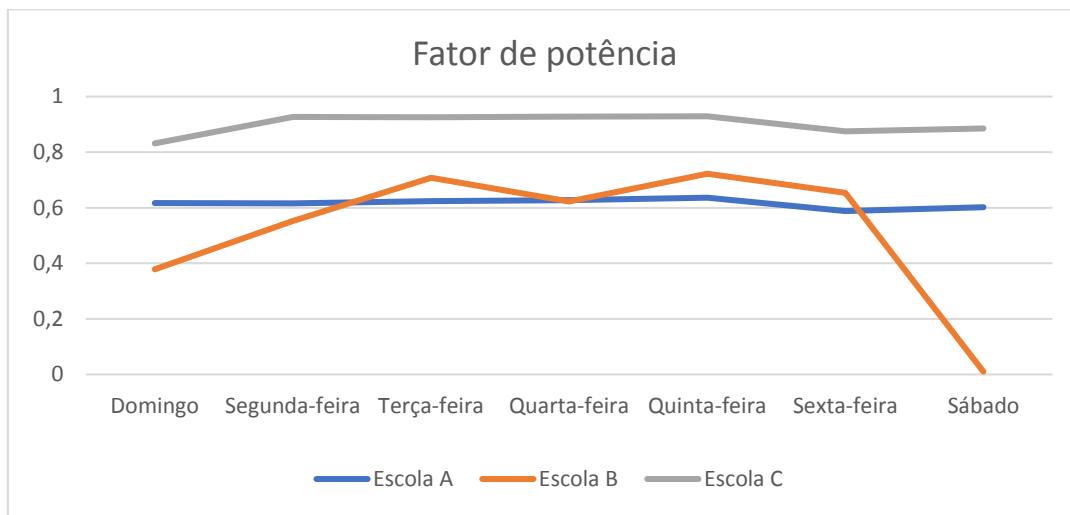


Gráfico 1 Fator de potência médio diário

Para análise das características do sistema com relação a distorções harmônicas de corrente, os gráficos 2, 3 e 4 apresentam os valores máximos das harmônicas de 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> ordem de cada fase para cada uma das escolas. Com os resultados percebemos que a escola B é a que mais possui harmônicas de corrente em seu sistema. Vale ressaltar o anormal pico na 7<sup>a</sup> harmônica da fase A da escola B.



Todas as três escolas analisadas tiveram harmônicas de 3<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> ordens acima dos valores adequados da IEEE em alguma das fases.

A média das harmônicas de terceira ordem das escolas A, B e C foram respectivamente 127.3, 225.7 e 51.5% maiores que os limites utilizados como referência.

A 7<sup>a</sup> harmônica da fase A medida na escola B foi registrada com amplitude equivalente a mais de 80% da onda fundamental, o que é mais de 6 vezes o permitido pela norma.

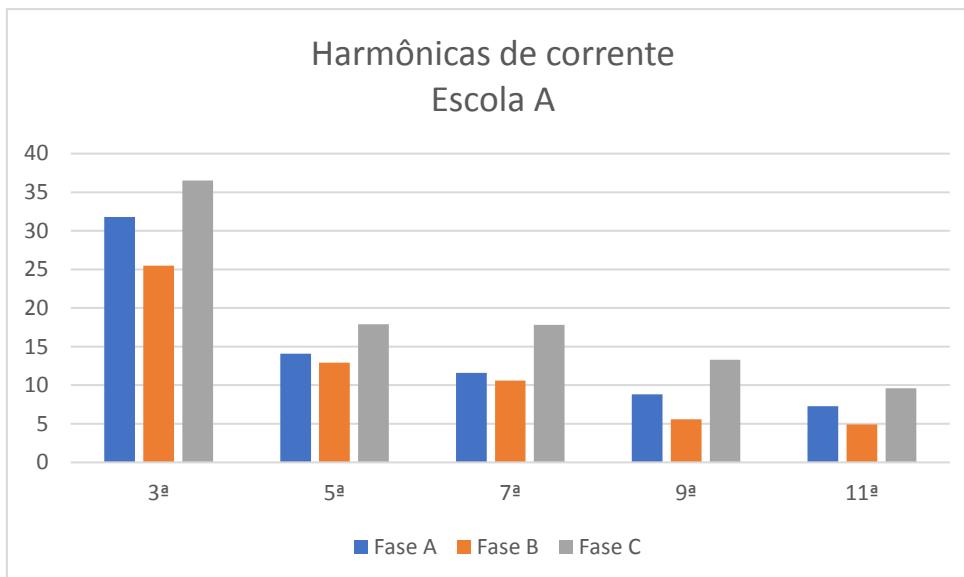


Gráfico 2 Harmônicas de corrente Escola A

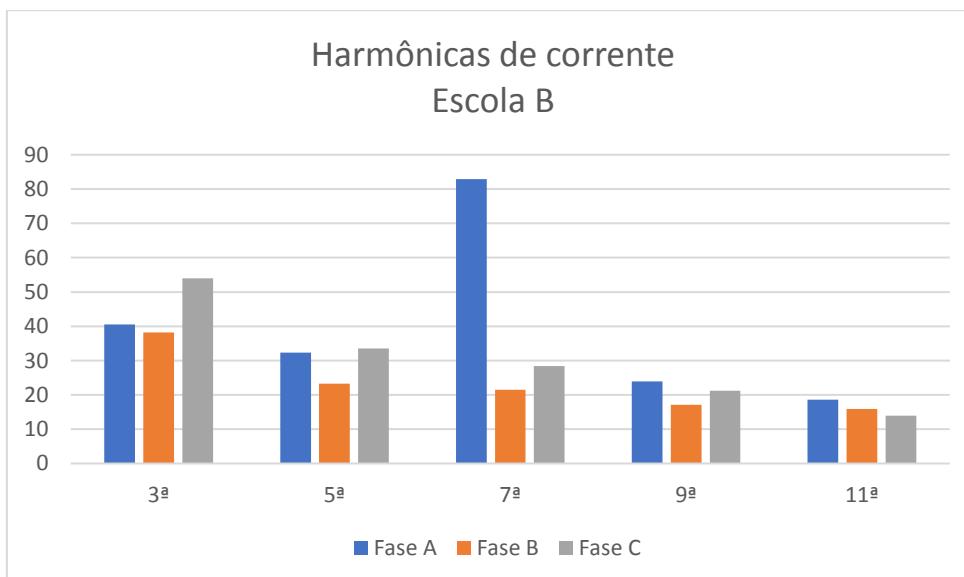


Gráfico 3 Harmônicas de corrente Escola B

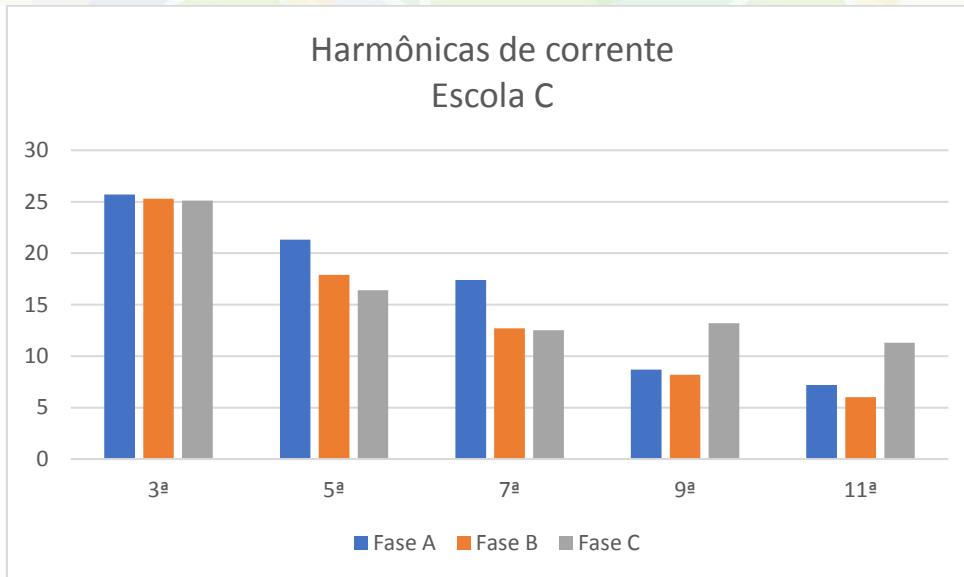


Gráfico 4 Harmônicas de corrente Escola C

## CONCLUSÃO

Com os resultados experimentais obtidos é notável a baixa qualidade energética que as três escolas avaliadas possuem. Isto é um indicativo da instalação de equipamentos de baixa eficiência energética. Instalações elétricas mal conservadas também interferem neste problema. A conservação das instalações refere-se ao mau dimensionamento de condutores, problemas devido ao envelhecimento, falta de um sistema de aterramento adequado e ausência de medidas de controle de qualidade de energia. Isso inclui a ausência de sistema de correção de fator de potência e filtros harmônicos nos equipamentos ou na rede interna.

Das possíveis soluções para tal problemas tem-se a implementação de filtros harmônicos, que possuem alta eficiência, porém requerem um elevado investimento. Outra solução efetiva é a substituição de aparelhos antigos com manutenção deficitária. Normalmente, estes possuem especificações inferiores quanto a qualidade energética.

No caso dos equipamentos instalados nas escolas analisadas, observou-se uma diversidade de cargas não lineares. Estas incluem reatores de lâmpadas fluorescentes, cuja a qualidade individual não pode ser aferida. Além disso é de importante avaliar individualmente outros equipamentos, visando verificar se estes apresentam comportamentos prejudiciais aos índices que qualidade energética.

A reeducação dos alunos e funcionários em relação ao uso de energia elétrica também pode ser benéfica para a qualidade de energia das escolas, visto que uma utilização correta dos dispositivos que consomem eletricidade resultaria em uma maior

eficiência energética. Essa reeducação pode ser feita através de cartilhas educativas ou palestras informativas.

Para continuidade deste trabalho, propõe-se realizar, nas escolas avaliadas, a caracterização individual dos equipamentos utilizados. Através desta investigação é possível estabelecer um banco de dados de não-conformidade que possa ser usado no direcionamento de futuras correções, incluindo o aprofundamento da especificação de compra de novos dispositivos. Adicionalmente, estas informações podem ser usadas para o redimensionamento e readequação das redes já existentes, incluindo a melhoria operacional das instalações escolares.

## REFERÊNCIAS

- [1] CSPE "Qualidade do Fornecimento de Energia Elétrica - Indicadores, Padrões e Penalidades". Documento Preliminar para Discussão. Versão 2, Jul. 1997.
- [2] P.F. Ribeiro, "Qualidade de Energia Elétrica em Sistemas Elétricos". Workshop no SBQEE- Seminário Brasileiro de Qualidade de Energia Elétrica, Uberlândia, Jun. 1996.
- [3] ROCHA, Joaquim E. "Qualidade da Energia Elétrica", Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), disponível em <[http://paginapessoal.utfpr.edu.br/joaquimrocha/qualidade-da-energia-eletrica/Qualidade%20da%20Energia%20Eletrica%20\\_%20Apostila.pdf/view](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/joaquimrocha/qualidade-da-energia-eletrica/Qualidade%20da%20Energia%20Eletrica%20_%20Apostila.pdf/view)>
- [4] Operador Nacional do Sistema Elétrico – ONS. “Padrões de Desempenho da Rede Básica – Submódulo 2.2”, versão aprovada pelo Conselho Administrativo em outubro de 2000.
- [5] DECKMANN, Sigmar. M.; POMILIO José. A.; “Avaliação da Qualidade de Energia Elétrica”, UNICAMP/FEEC/DSE. Disponível em <<http://www.dsce.fee.unicamp.br/~antenor/pdffiles/qualidade/a1.pdf>>
- [6] BLOG OSSIA. O que é Distorção Harmônica Total?, Analógico ou Digital, 2017, Disponível em: <<https://ossia.com.br/o-que-e-distorcao-harmonica-total/>>
- [7] DECKMANN, S.M, Distorção harmônica: causas, efeitos, soluções e normas. Universidade Estadual de Campinas, 2007, Disponível em: <<http://www.dsce.fee.unicamp.br/~antenor/pdffiles/qualidade/a5.pdf>>
- [8] BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>

IEEE POWER AND ENERGY SOCIETY, IEEE Recommended Practice and



Power Quality in European Electricity Supply Networks - 1st Edition, Union of the Electricity Industry – Eurelectric, Feb. 2004.

Requirements for Harmonic Control in Electric Power Systems, 2014.

AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA (ANEEL), PRODIST – Módulo 8 – Qualidade de Energia Elétrica, Resolução Normativa nº 794/2017.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ACADÊMICOS DA UFSM

### Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade

**Ana Maria da Luz Schollmeier<sup>1</sup>**  
**Mariglel Severo Maraschin<sup>2</sup>**

#### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência do Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico presente no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) a partir de depoimentos dos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que participam/participaram do projeto. O Programa se desenvolve por meio de uma Equipe de Apoio Pedagógico, composta no ano de 2019 por dezesseis (16) pessoas, em que compreende no total doze (12) monitores/professores que estão em formação na UFSM em nível de graduação e ou pós-graduação, mediante concessão de bolsa da instituição. Os monitores auxiliam os estudantes do ensino médio integrado e Projeja integrado, em disciplinas específicas, com atividades desenvolvidas com o objetivo de auxiliar os estudantes no desempenho escolar. Dessa forma, com auxílio de questionário semiestruturado os acadêmicos compartilharam as suas experiências ao fazer parte do Programa. Essas vivências por meio do Apoio Pedagógico, durante a trajetória acadêmica proporcionam uma maior aproximação da realidade profissional e da Educação Profissional mais especificamente.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Apoio Pedagógico; Formação Profissional.

#### INTRODUÇÃO

O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, no ano de 2019 apresenta quatro (4) cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Eletrotécnica, Mecânica, Informática para Internet e Eletromecânica, esse último na modalidade na modalidade Projeja. Os cursos são desenvolvidos em três (3) anos, mais estágio curricular obrigatório, nos turnos manhã e tarde.

<sup>1</sup>Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, [anamariadaluz25@hotmail.com](mailto:anamariadaluz25@hotmail.com)

<sup>2</sup>Prof.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, [mariglel@ctism.ufsm.br](mailto:mariglel@ctism.ufsm.br)

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2014, p.105) da Escola, os cursos estão organizados e pautados na “filosofia da integração, com base em princípios de contextualidade, interdisciplinaridade e flexibilidade”. Os cursos visam à formação integral do jovem em consonância com as necessidades do mundo do trabalho.

O CTISM é uma escola técnica federal vinculada à UFSM e subordinada à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) da UFSM e tem a missão de “Educar para uma cidadania consciente” e, fundamenta-se em princípios e valores de liberdade, justiça, cidadania, consciência ética, compromisso social, democracia, educação, identidade, criatividade e empreendedorismo (PPP, 2014).

O Colégio é a única Instituição Federal de Formação Técnica Industrial localizada na região Central do estado, assim recebe estudantes de diferentes lugares. Os egressos atuam em vários estados do Brasil, principalmente na região Sul, em que apresenta indústrias metalomecânica, alimentícia, moveleira, de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, por empreendimentos comerciais, de prestação de serviços, telecomunicações, telefonia, entre outras.

O objetivo geral da Escola é Ministrar o Ensino Profissional e Tecnológico, proporcionando aos educandos a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, buscando transformá-los em cidadãos conscientes, críticos, preparados para o mundo do trabalho e o exercício consciente da cidadania. Dentre os objetivos específicos, um que se destaca no PPP (2014) da instituição é promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando os alunos com o conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

Ao iniciar os estudos no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), o estudante percorrerá uma formação profissional e técnica, para então se qualificar para o mundo do trabalho. Nessa etapa de sua vida, que dura em média três (3) anos do ensino médio e técnico, o discente é envolvido por uma imensa demanda de atividades, com vasto número de disciplinas. O que proporciona, muitas vezes, certo desconforto para o educando, que precisa se adaptar ao ritmo de estudos que a escola desenvolve.

Dessa forma, a partir do ano de 2010 a equipe escolar observou que houve um crescimento no número de reprovação, então com o objetivo de diminuir os índices de reprovação dos alunos regularmente matriculados na instituição, no ano de 2015 surgiu o Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico (MARASCHIN et al, 2015).

O Programa se desenvolve por meio de uma Equipe de Apoio Pedagógico, composta no ano de 2019, no total por doze (12) monitores/professores que estão em formação na UFSM em nível de graduação e ou pós-graduação, mediante concessão de bolsa da instituição. Os monitores auxiliam os estudantes em disciplinas específicas como, química, física, português, inglês, entre outras, por meio de acompanhamento presencial, com atividades elaboradas conforme as necessidades e dificuldades dos alunos. As ações e atividades são extracurriculares e muitas vezes vão além de limitações com a aprendizagem, pois envolvem a formação psicológica e emocional do estudante, o que demandou o auxílio de um monitor da área de psicologia (KAUFMAN; MARASCHIN, CASSOL, 2017).

Assim, já se passaram quatro (4) anos de ações que acompanham os estudantes da instituição, com o Grupo de Apoio Pedagógico. O que fez dar origem a essa pesquisa, que tem como objetivo apresentar o relato de experiência do Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico presente no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) a partir de depoimentos dos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que participam/participaram do projeto.

### Ações do Apoio Pedagógico no CTISM

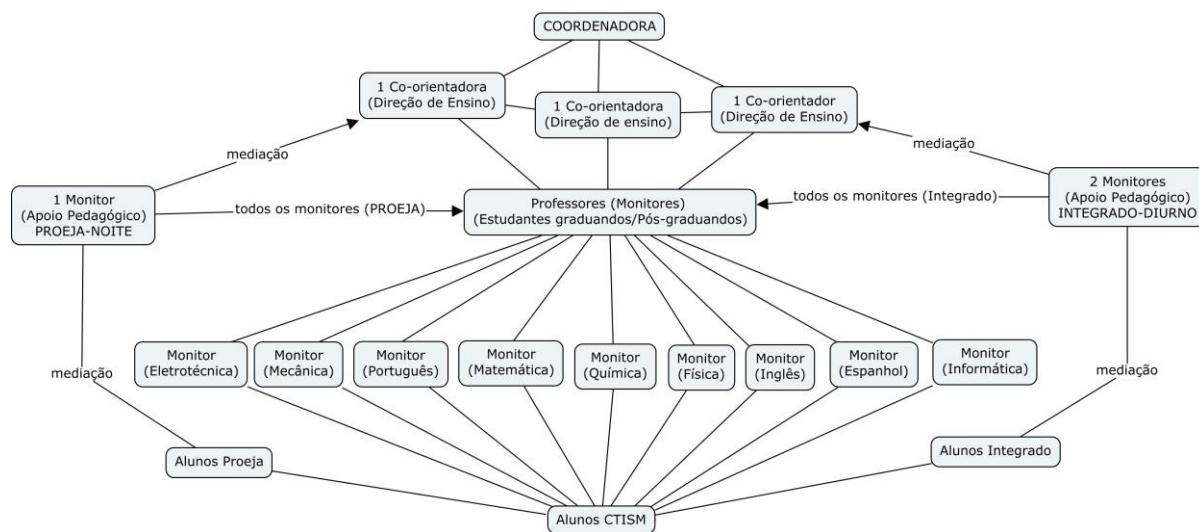
A criação do Programa de Acompanhamento Pedagógico na escola, no ano de 2015 veio ao encontro dos objetivos da escola, por meio de ações elaboradas e desenvolvidas para acompanhar os estudantes em suas atividades escolares, como: reforço, revisão de conteúdo, resolução de exercícios, teatro, oficinas, auxílio na organização dos estudos, momentos de conversa e diálogo com os estudantes. Os professores/monitores que participam do Programa diariamente realizam um acompanhamento pedagógico e psicológico com os alunos que necessitam de apoio para melhor desempenho nas disciplinas ofertadas nos cursos integrados e



consequentemente êxito nos estudos. Além, de buscar trabalhar em conjunto com os professores do CTISM, auxiliando os docentes em algumas demandas educacionais.

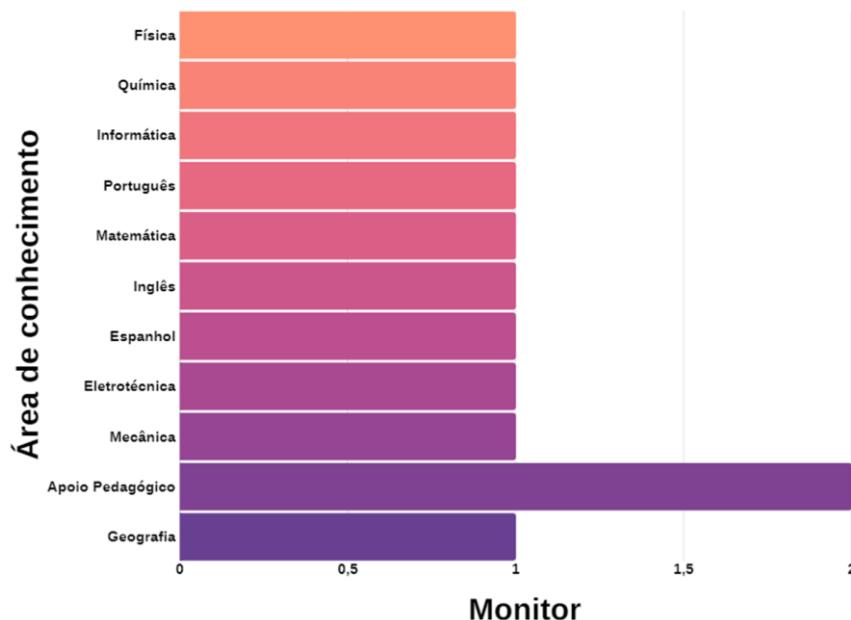
O Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico é composto por uma equipe de 16 pessoas, como segue na figura 1.

Figura 1- Representação da organização da Equipe de Apoio Pedagógico no CTISM



O Projeto de Apoio Pedagógico é composto por uma (1) coordenadora e três (3) pessoas são co-orientadores responsáveis por auxiliar na gestão e supervisão do Apoio, outras nove (9) pessoas são responsáveis por disciplinas específicas como química, física, matemática, português, eletrotécnica, mecânica, inglês, espanhol, informática, representada na figura 2. Três (3) pessoas exercem a função de Apoio Pedagógico e não auxiliam em disciplinas específicas, pois ajudam na mediação dos estudantes do CTISM com a direção de ensino e também com os monitores. O Projeto se desenvolve por meio de concessão de bolsa e os monitores trabalham vinte (20) horas por semana na instituição. As atividades são exercidas em contraturno as aulas dos estudantes do CTISM ou em intervalos, em que o discente tem a oportunidade de agendar o horário que fica mais adequado conforme a disponibilidade do professor.

Figura 2- Monitores e Áreas de Conhecimento trabalhadas no Apoio Pedagógico do CTISM.



Os estudantes do CTISM procuram periodicamente o Apoio Pedagógico, desde orientações em atividades de aula como para conversar sobre suas vidas, de sintomas de ansiedade, stress, problemas de relacionamento que vivenciam na adolescência e também para compartilhar suas alegrias. Segundo Vigotski (2010), toda a educação é de natureza social. O único educador que é capaz de desenvolver novas situações no organismo humano é a própria experiência, pois é ela que permanece viva. Por este motivo que a experiência de um professor é a base principal do trabalho pedagógico. Na verdade, não se pode educar o outro em termos científicos.

A contribuição do autor traz a reflexão sobre as experiências que os acadêmicos da UFSM estão vivenciando no Projeto, em termos de amadurecimento pessoal, aprimoramento de habilidades, organização didática e pedagógica, entre outros aspectos ao estarem em contato com os estudantes, seus desafios e dificuldades.



O Apoio Pedagógico atualmente atua no Instagram: @apoioctism, uma das redes sociais mais utilizadas por adolescentes e jovens atualmente. A proposta surgiu a partir dessas reflexões, sobre as necessidades dos educandos do CTISM. No Instagram é apresentado alguns avisos da escola e conforme disponibilidade dos monitores também é abordado assuntos de conscientização e sensibilização sobre temáticas como, outubro rosa (câncer de mama), setembro amarelo (suicídio) e outros assuntos relevantes. Além, de fornecer um Quiz, um jogo on line, que envolve os conteúdos que estão estudando em aula, proporcionando diversão e aprendizagem aos alunos.

## DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A realização do estudo ocorreu no CTISM, com doze (12) acadêmicos de graduação e pós-graduação da UFSM, que participam e ou/participaram do Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico exercendo a atividade de monitor, no ano de 2019. Como produção de dados foi realizado um questionário semiestruturado com oito perguntas que foi enviado por e-mail aos acadêmicos para conhecer a opinião de cada um sobre a experiência vivenciada por meio das atividades desenvolvidas no Projeto. As perguntas em sua maioria questionavam os professores sobre as contribuições do Programa para formação profissional.

O tempo máximo de atuação dos acadêmicos no Projeto esteve na média de dois (2) anos e o mínimo um (1) mês. Ao observar a produção de dados, uma questão pedia para o monitor caracterizar a sua experiência no Programa de Apoio, representada na tabela 1. As respostas em sua maioria foram positivas, se destacando que foi profissionalmente enriquecedor a participação no Apoio Pedagógico; gratificante e que sentiam satisfação de se relacionar com os estudantes. Um fato interessante foram algumas falas, como exemplo, aprimorar e desenvolver aspectos pedagógicos de formação e o desenvolvimento de percepção mais humana (relações com os alunos).

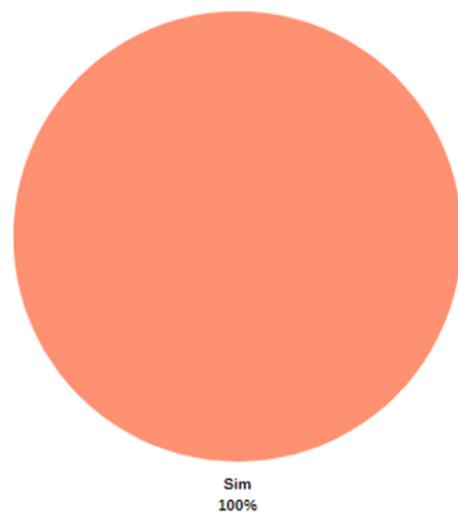


Tabela 1 – Experiência vivenciada por Acadêmicos da UFSM, no Apoio Pedagógico.

<b>Acadêmico</b>	<b>Caracterização da experiência</b>
<b>Lótus</b>	-Importante etapa na minha Formação. -Aprimorar e desenvolver aspectos pedagógicos de formação. -Desenvolvimento de percepção mais humana (relações com os alunos). -Evidenciar a real importância de vínculos com os discentes, consequentemente maior aproximação.
<b>Bromélia</b>	Profissionalmente enriquecedor.
<b>Tulipa</b>	-Satisfação. -Oportunidade de colocar em prática a teoria aprendida em aula e favorecer o ambiente escolar.
<b>Rosa</b>	Experiência “ímpar”. Oportunidade de envolvimento e proximidade com os estudantes, educadores e Colégio, diferentemente da prática de Estágio curricular.
<b>Margarida</b>	-Interessante. -Contribui para formação profissional
<b>Girassol</b>	Profissionalmente enriquecedor.
<b>Cravo</b>	-Muito boa experiência. -Integração com os alunos -Gratificante poder ajudar os discentes
<b>Acácia</b>	-Imprescindível para minha formação de licenciado -Prazeroso ajudar e contribuir para melhor desempenho dos educandos.
<b>Amor Perfeito</b>	Tem sido bom para mim.
<b>Azaleia</b>	-Empolgante -Desafiador
<b>Gerbera</b>	-Aprendizado. -Experiência pessoal e profissional.
<b>Violeta</b>	Oportunidade de trabalhar em uma área pedagógica, que até então não havia tido a oportunidade.

O monitor (a) Violeta, comentou da oportunidade de trabalhar em uma área que não havia trabalhado, assim uma nova experiência profissional e, o professor (a) Acácia falou “imprescindível para a formação de licenciado”, o que demonstra que o Apoio Pedagógico proporciona aos acadêmicos vivências no ensino, que contribui para formação docente. Também foi perguntado a todos os monitores, se o Programa de Apoio Pedagógico, contribuiu para sua formação profissional, conforme segue na figura 3. Todos os professores responderam que o apoio contribuiu para sua formação.

Figura 3- Contribuição do Apoio Pedagógico para acadêmicos da UFSM



Vários assuntos foram destacados pelos monitores a partir das contribuições do Apoio Pedagógico em sua formação profissional como: possibilidade de atuação docente; estímulos na busca de atualização dos conteúdos da área de atuação; a oportunidade de trabalhar com diferentes públicos, Projeja e médio integrado; aprimorar a capacidade e habilidade para ensinar; vivências em uma escola técnica; auxilia na formação continuada; oportunidade de experiência prática antes de realizar o estágio obrigatório; experiência pessoal; experiência com outras áreas profissionais; crescimento profissional e aprendizagem; estímulos para buscar diversas formas de ensinar; melhora habilidades sociais; reforça os conteúdos das aulas da graduação e contribui para entender os processos de ensino e aprendizagem.

O Apoio Pedagógico segundo alguns monitores, estimula para formação continuada, o que para eles é um aspecto positivo, pois contribui para atualização do conhecimento em suas áreas de atuação. Outro aspecto positivo que foi citado, foi o fato da oportunidade de conhecer o trabalho de uma escola profissional, pois muitos acadêmicos até mesmo da licenciatura, nunca haviam tido o contato com uma escola profissional e tecnológica, o que oportunizou novas experiências aos monitores a partir das necessidades dos alunos. Um acadêmico comentou



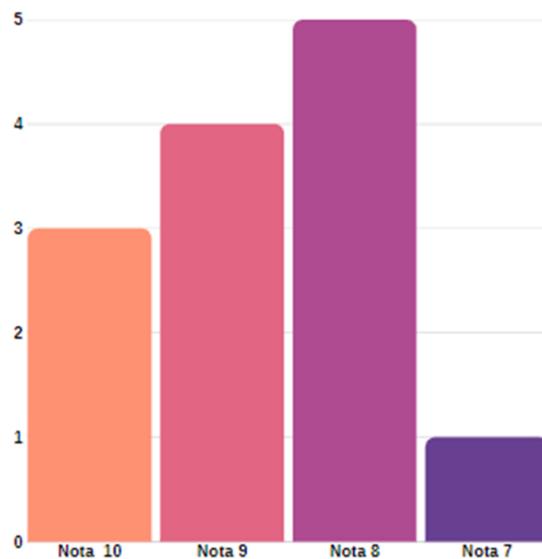
“experiências que nos fazem crescer”, outro monitor em sua fala disse “é uma oportunidade de crescer como profissionais mais responsáveis e com mais conhecimento”. Os monitores, diariamente auxiliam os estudantes do CTISM em suas dificuldades escolares, em vários conteúdos e disciplinas, o que exige uma organização e planejamento de atividades, bem como a busca por ideias e metodologias para ensinar, o que contribui para a formação dos alunos da escola como também para os acadêmicos em formação. Além, de “aumentar o olhar de inclusão”, como citado por um professor, pois precisam pensar nas diferentes formas de aprender e limitações de cada pessoa que o Apoio Pedagógico atende periodicamente.

Como comentado anteriormente, alguns acadêmicos destacaram que o Projeto proporciona estímulos para formação continuada, antes mesmo da questão que fazia enfoque a isso no questionário e, na questão específica 100% dos acadêmicos responderam que o Apoio Pedagógico contribui para esse aspecto. Alguns acadêmicos que participam ou já participaram do Programa estão em diferentes níveis de formação, pois há bacharéis que estão cursando a licenciatura, outros são licenciados e estão na pós-graduação e alguns estão cursando a graduação tanto na licenciatura como bacharelado e vice-versa. O que se percebe que nem todos os acadêmicos são professores, todavia os monitores destacaram que descobriram aptidão para ensinar ao fazer parte do Apoio Pedagógico, outros destacaram que foi bom para relacionar a teoria com a prática no ensino, o que aprendem em sala de aula na universidade. Um monitor comentou que foi “uma experiência “ímpar”, por oportunizar envolvimento e proximidade com os estudantes, educadores e Colégio, diferentemente da prática de Estágio curricular.

Uma questão pedia aos acadêmicos darem uma nota ao Apoio Pedagógico, como segue na figura 4.



Figura 4- Nota do Apoio Pedagógico por acadêmicos da UFSM.



A nota que obteve maior pontuação foi oito (8), o que demonstra que o Projeto auxilia muito para formação dos acadêmicos na UFSM, entretanto tem mais a melhorar em sua execução e organização, mas tem se mostrado eficaz em suas ações e contribuições.

## CONCLUSÃO

Dessa forma, o Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico presente no CTISM-UFSM, tem contribuído para a formação profissional de estudantes da UFSM, pois coloca os acadêmicos da UFSM frente a desafios do ambiente escolar profissional e tecnológico, fazendo-os pensar sobre o que realmente é ser professor, além de solidificar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de seus cursos e de suas formações, concretizando e aperfeiçoando habilidades profissionais na própria atuação docente, por meio da monitoria e atividades extra classe.

Os estudantes também destacaram vários aspectos positivos sobre o Projeto em relação a vida pessoal como: amadurecimento e maior responsabilidade por se relacionar com os estudantes do CTISM. Além, de enfocar que o Programa produz



estímulos para formação continuada, o que destaca a importância do Projeto para contribuição dos estudos dos acadêmicos, no momento atual e para estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

KAUFMAN, N. O; MARASCHIN, M. S; CASSOL, L. M. **Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico com alunos do CTISM-UFSM: ações de inclusão.** In.: IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional. Natal-RN, 2017

MARASCHIN, et al. **O projeto piloto de acompanhamento pedagógico dos estudantes do CTISM/UFSM.** Seminário de Políticas Públicas e Ações Afirmativas, Santa Maria- RS, 2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA (CTISM). Projeto Político Pedagógico (PPP): Educar para uma cidadania consciente.** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2014. Disponível em: [www.ctism.br](http://www.ctism.br). Acesso em: dez. 2019

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 558 p.



## **AS OCORRÊNCIAS E POTENCIALIDADES CÍVICAS DE ÁREAS NÃO CONSTRUÍDAS EM SITUAÇÃO DE VAZIOS URBANOS POR SUBUTILIZAÇÃO EM CENTRALIDADE DE SANTA MARIA - RS**

**TUSI, Alberto R. (Autor)<sup>1</sup>**  
**Bohrer, João E. (Orientador)<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

A percepção do autor sobre uma problemática recentemente apontada na história das cidades, os vazios urbanos por subutilização, levou o autor a investigar o assunto na centralidade de Santa Maria – RS. O objetivo deste trabalho é demonstrar como as pesquisas feitas pelo autor, as quais mapearam a ocorrência de 74 vazios urbanos capazes de tornarem-se comércios ou serviços de pequenas dimensões, englobando análises críticas de seus condicionantes locais, econômicos e sociais em área delimitada no centro histórico da cidade de Santa Maria – RS, o levaram a fazer uma pesquisa de análise quantitativa e qualitativa de vazios urbanos no centro de Santa Maria – RS. A análise dos dados permitiu uma leque de dados que possibilita uma criteriosa escolha destes locais para tornarem-se bons pontos comerciais, fazendo com que estas áreas possam atingir as maiores potencialidades cívicas. Atualmente estão em situação de vazios urbanos por estarem em áreas movimentadas, porém, utilizadas atualmente de um modo que exclui o convívio cívico. O autor, ciente da carência de estudos sobre esta temática, a ocupação de vazios urbanos privados, busca na ampliar os horizontes da pesquisa sobre o tema na região, possibilitando o acesso aos dados destas pesquisas para que novos trabalhos e investigações sejam realizados.

**Palavras-chave:** ARQUITETURA, URBANISMO, VAZIOS URBANOS, PONTOS COMERCIAIS, ARQUITETURA MÓVEL, ARQUITETURA MODULAR, ARQUITETURA FLEXÍVEL.

<sup>1</sup> Discente do Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria-RS; EMAIL: alberto.tusi@rede.ulbra.br

<sup>2</sup> Arquiteto Especialista, docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria-RS EMAIL: joao.bohrer@ulbra.br



## INTRODUÇÃO:

Neste trabalho, seguirão amostras de duas pesquisas que objetivaram o autor reconhecer a ocorrência de elementos ligados ao tema Vazios Urbanos por subutilização não-construídos na centralidade histórica da cidade de Santa Maria RS. Aqui abordaremos os métodos utilizados, a aplicação e os resultados que evidenciam a ocorrência e o potencial cívico destas áreas.



## 1 DESENVOLVIMENTO

### 1.1 Pesquisa 01: Análise documental para levantamento e mapeamento dos vazios Urbanos na região central de Santa Maria – RS.

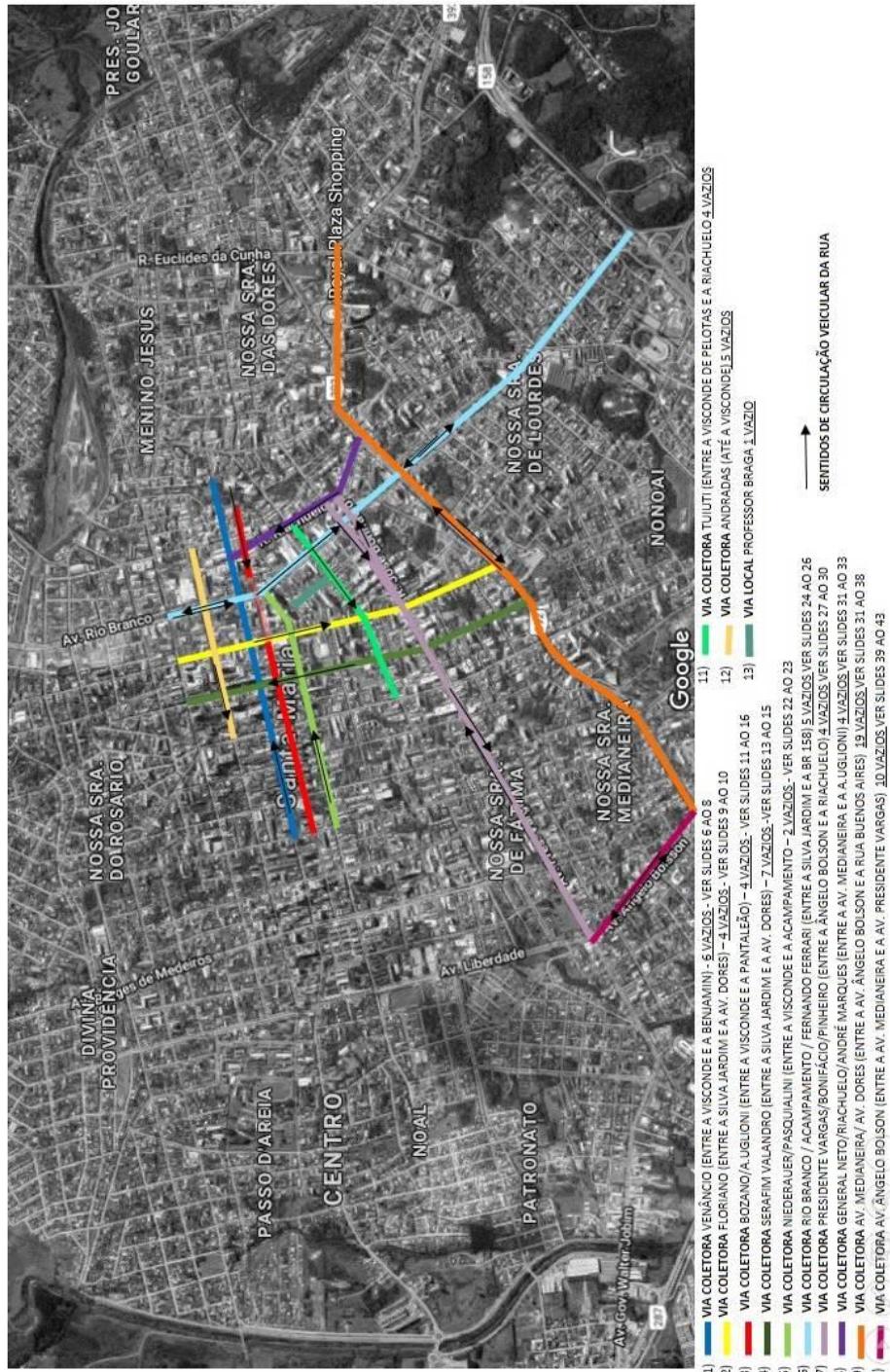
Nesta pesquisa o autor mapeou através do sistema Google Street View a ocorrência de 74 vazios urbanos com testadas voltadas para as vias públicas. Essa pesquisa desdobrou-se em grandes trechos de rua analisados, passando as barreiras do centro da cidade. O resultado revelou muitas áreas. A título de abreviação da pesquisa para este trabalho, mostraremos somente as áreas que foram mapeadas e o número de vazios que foram encontrados, conforme figura 1.



Figura 1 – Quadro resumo da ocorrência de vazios urbanos nos segmentos de vias

MACROANÁLISE: MAPA BASE PARA LOCALIZAÇÃO DOS VAZIOS URBANOS

TOTAL PARCIAL: 74 TESTADAS COM VAZIOS VOLTADOS PARA RUAS IMPORTANTES



FONTE: Anotações do Autor sobre mapa da empresa Google (2019)



## 1.2 Pesquisa 02: Pesquisa de campo sobre vazios urbanos em recorte espacial em centro urbano de Santa Maria – RS.

Este estudo, também resumido aqui neste tópico, teve como objetivo geral levantar dados de qualidades cívicas e comerciais em vazios urbanos localizados um recorte espacial. Esta área é um raio equivalente a uma caminhada a de dez minutos a pé a partir da centralidade Calçadão Salvador Isaía em Santa Maria - RS. Observando os dados da pesquisa anterior, observamos 21 vazios urbanos de interesse para este trabalho, conforme figuras 10 e 11.

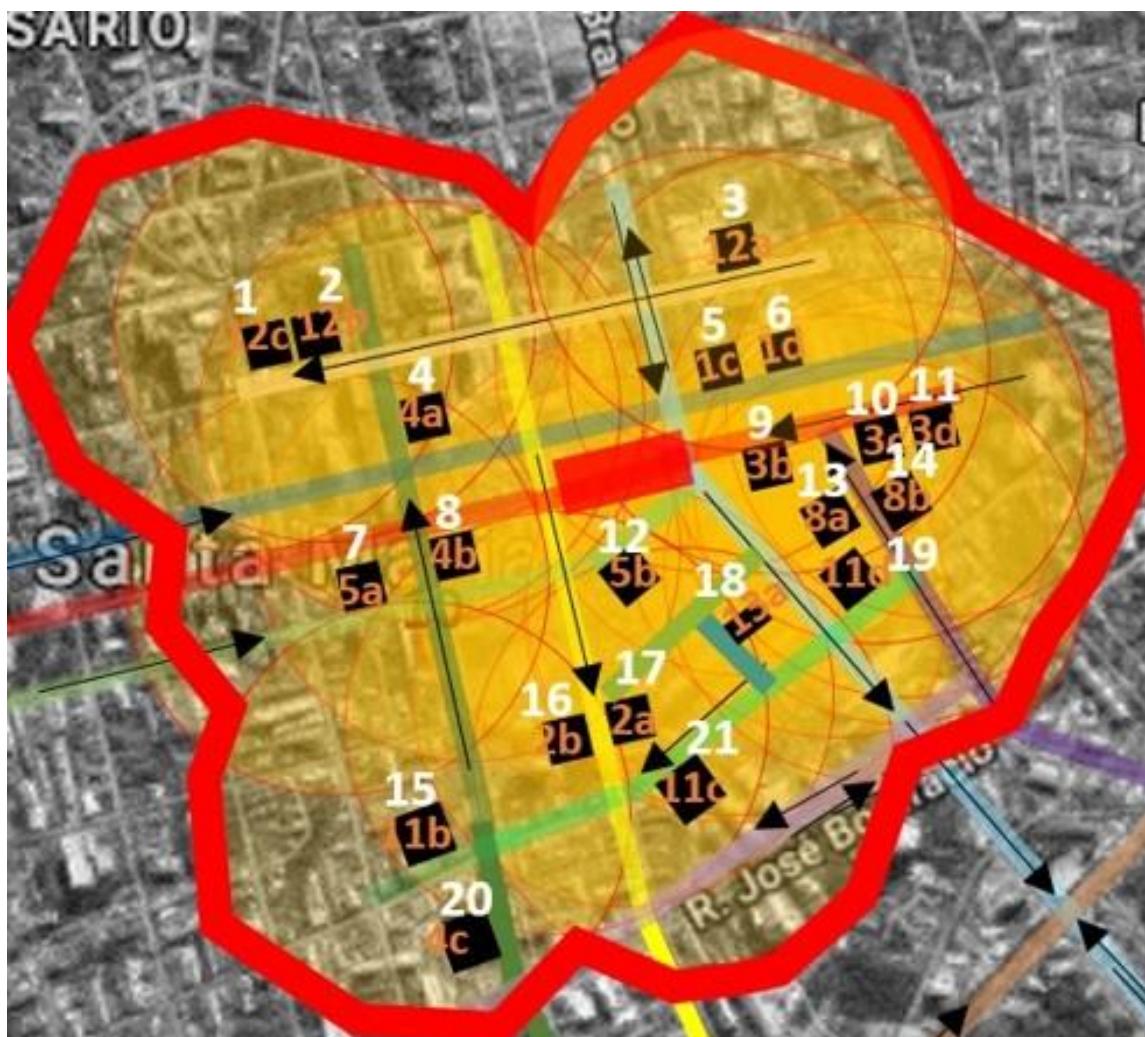
Figura 10 – demarcação de recorte na área da pesquisa sobre vazios, cujos dados haviam previamente denotado 74 vazios urbanos próximos à região central da cidade de Santa Maria – RS.



FONTE: Anotações do autor sobre mapa da empresa Google (2019)



Figura 11 – Mapa base de demarcação de vazios urbanos (em preto) numerados em branco, e com nomenclatura da pesquisa 01 em laranja. Sobre cada um deles foi adicionado um raio representando uma caminhada de cinco minutos a pé, configurando uma área de estudo amorfa delimitada pela borda externa.



FONTE: ANOTAÇÕES DO AUTOR SOBRE MAPA DO GOOGLE (2019)



Com a intenção de obter um levantamento de dados suficiente para sentir a realidade de convívio humano nestes locais, sua integração com a centralidade da cidade, e ainda buscando a expressividade urbanística dos lotes, estes vazios foram cuidadosamente analisados em pesquisa de campo feitas pelo autor, onde em dias de semana em horário comercial, foram efetuadas fotografias do vazio urbano determinado e seus respectivos entornos imediatos. Contabilizados o número de transeuntes e veículos que transitavam frente aos mesmos durante um recorte temporal e o levantamento do quantitativo de comércios e serviços localizados em salas com acesso pela rua numa cercania de 150 m a partir do centro da testada do vazio urbano, conforme o registrado em esquemas pictográficos das figuras 12 à 14. Nestes esquemas abaixo, representaremos apenas um modelo de aplicação (feito sobre o vazio número dois desta pesquisa), a título de resumo desta pesquisa para este presente trabalho.



FIGURA 12 – Página 1 de resumo de pesquisa de campo sobre urbanismo no vazio 2.

### MICROANÁLISE: VAZIOS URBANOS NA ÁREA DE ESTUDO

#### VAZIO 2: APTO

Terreno na Rua dos Andradas  
(Código da pesquisa 01: 12b)

Fotografia F1 da fachada (30/04/2019 16h15m)



Fotografias F2 E F3 da vizinhança imediata  
(30/04/2019 16h15m)



**FLUXO DE CARROS E PEDESTRES**  
MEDIDA DURANTE 5 MINUTOS 30/04/2019  
Às 16h15m  
FLUXO DE CARROS: 17 / min  
FLUXO DE PEDESTRES: 5,6 / min

Fotografia De satélite  
com dimensionamento via Google Earth



(FONTE: GOOGLE EARTH, 2018)

Dados construtivos aproximados do vazio urbano. Compilação do autor com dados da prefeitura Municipal e Google Earth

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Área de estudo em tratamento de autor.			Índice de ocupação		Índice de aproveitamento						
Descrição	Área Aproximada	Zona	Índice de ocupação	Ocupação máx. (m²)	Comércio Varelista e pequenos reparos (m²)	Serviços	Alimentação (m²)	Serviços e atividade (m²)			
12) B Estacionamento: 1319	3,9	0,6.793,4			3,5	4616,5	3,5	4616,5	3,5	4616,5	

Situação atual: Usado como estacionamento – Vazio urbano apto para a proposta deste trabalho.

FONTE: Fotos e anotações do autor sobre mapa do Google e dados da PMSM (2019)

Figura 13 – Página 2 de aplicação de pesquisa de campo urbanística sobre lote vazio 2.

### MICROANÁLISE: VAZIOS URBANOS NA ÁREA DE ESTUDO

#### VAZIO 2: APTO

Terreno na Rua dos Andradas  
(Código da pesquisa 01: 12b)

ÁREAS RESIDENCIAIS NO ENTORNO  
E RELAÇÃO COM  
O CALÇADÃO SALVADOR ISAÍA



(FIGURA XX, FONTE: GOOGLE EARTH, 2018)

#### LEGENDAS

Terreno 2 (12b)

Raio de 5min de caminhada

Calçadão Salvador Isaia

Edificações residenciais com mais de três pavimentos

Polo Educacional UFN

Ponto de Ônibus

Super Mercado

FONTE: Anotações do Autor sobre mapa do Google (2019)



Figura 14 – Página 3 de aplicação de pesquisa de campo urbanística sobre lote vazio 2.



FONTE: Anotações de pesquisas de campo do autor sobre mapa do Google. (2019)



## 2 – RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de análise das potencialidades cívicas destes vazios urbanos possibilitou observar que o uso atual dos mesmos como estacionamentos rotativos torna estas áreas menos cívicas do que se abrigassem áreas de convívio. Embora importantes, os estacionamentos não precisam estar ao nível da rua e ocupando a testada dos lotes. Estes estudos viabilizaram um entendimento da ocorrência e potencialidades destes locais em Santa Maria, demonstrando que possivelmente uma fração da área destes lotes mais próxima à rua pode ser sustentavelmente utilizada para abrigar edificações de pequenas dimensões que promovam o convívio humano, tais como os comércios e serviços propostos pelo autor na obra que referencia este artigo, inclusive possibilitando a implantação de árvores. Isso possibilitaria com que estes terrenos cumpram sua função social, estabelecida no Estatuto da Cidade, e ainda sim, preservem a necessária função de estacionamento.



### **3 – REFERÊNCIAS**

TUSI, Alberto R.; BOHRER, João E. – CONTAINERPLAN – Trabalho de Conclusão de Curso CAU ULBRA Santa Maria – RS, Biblioteca Martinho Lutero, 2019

## CADERNOS DIGITAIS PARA ENGENHARIAS – APLICAÇÕES EM LATEX, PYTHON E JUPYTER

### Informática Aplicada – Engenharias

**Marcos Alves dos Santos<sup>1</sup>**

**Lais Brum Menezes<sup>2</sup>**

**Vinícius Maran<sup>3</sup>**

**Ana Luisa Soubhia<sup>4</sup>**

### RESUMO

Comumente, os cursos de engenharia possuem maior evasão de estudantes durante os primeiros anos de graduação, sendo que um dos principais motivos é a dificuldade em disciplinas básicas de Matemática, como Cálculo, Equações Diferenciais e Variáveis Complexas; e em disciplinas de Programação de Computadores, como Algoritmos e Modelagem de Sistemas. Isso pode acontecer, entre outros motivos, devido ao alto nível de abstração e de raciocínio lógico exigidos nessas disciplinas que vão de encontro à qualidade do ensino na maior parte das escolas de ensino médio no atual contexto brasileiro. Desta forma, este trabalho visa relacionar Algoritmos e Programação a conteúdos de Cálculo, com o propósito de decrementar a evasão de estudantes dos cursos de engenharia pelos motivos supracitados, bem como ampliar e fomentar o interesse dos acadêmicos por pesquisas nas áreas de Matemática e de Programação.

**Palavras-chave:** Matemática; Programação; Python; Cadernos Digitais; Engenharia.

### INTRODUÇÃO

Segundo (GUIA DO ESTUDANTE, 2013), mais da metade dos estudantes de Engenharia que abandonam o curso o fazem por deficiências na formação básica em Matemática e em Ciências. Desta forma, este trabalho busca corroborar com o decreto da evasão nos cursos de Engenharia, considerando o universo da Universidade Federal de Santa Maria – Campus Cachoeira do Sul, sendo este o contexto em que se inserem os participantes deste projeto.

A implementação do projeto se faz necessária devido a observação dos professores das disciplinas de programação e de Cálculo na UFSM – Cachoeira do Sul dos seguintes fatores:

<sup>1</sup> IC, UFSM, mrcsantos1@outlook.com.

<sup>2</sup> IC, UFSM, laisbrme@gmail.com.

<sup>3</sup> O, UFSM, viniciusmaran@gmail.com.

<sup>4</sup> CO, UFSM, ana.soubhia@ufsm.br.



- Altos índices de reprovação nas disciplinas de Cálculo, de Algoritmos e Programação e disciplinas relacionadas à programação de computadores (por exemplo: Métodos Numéricos Computacionais e Metodologia e Programação de Sistemas), fato que impacta diretamente na evasão de alunos nestes cursos;
- Problemas em relação ao entendimento dos alunos sobre a interdisciplinaridade e aplicação das técnicas de programação nas áreas de atuação relacionadas as Engenharias e Matemática na UFSM – Cachoeira do Sul;
- Baixa disponibilidade de materiais de apoio relacionados a algoritmos aplicados em problemas de Engenharia ou aplicados em disciplinas comuns nos cursos de Engenharia.

Com isso, este projeto de ensino objetiva, de forma geral, o desenvolvimento de materiais de suporte para sua utilização durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes das disciplinas relacionadas ao projeto. Além disso, o projeto também prevê uma série de minicursos de *Python* e de *Latex* disponibilizados à comunidade acadêmica.

Os materiais confeccionados neste projeto serão apresentados utilizando o web-application *Jupyter*, o qual em conjunto com a linguagem de programação *Python* e o sistema de preparação de documentos *LaTeX*, possibilita a criação de cadernos (notebooks) digitais interativos.

Além disso, este projeto, de forma direta, incentiva e contribui à disseminação do uso de ao menos duas tecnologias frequentemente utilizadas nas áreas de engenharias atualmente:

- O sistema de preparação de documentos *LaTeX*, o qual auxilia na descrição de projetos, fórmulas, equações, matrizes e outros itens frequentemente utilizados em projetos de engenharia;
- A linguagem de programação *Python*, que pode ser utilizada em simulações, aplicações de inteligência artificial, sistemas de automação, análise de dados e modelagem de sistemas.

Salienta-se que, como *Python* é sintaticamente mais fácil, consequentemente, a lógica de programação se torna mais fácil de ser compreendida, o que possibilita uma melhor compreensão dos assuntos relativos à programação. Além disso, essa



linguagem permite a criação de algoritmos de forma mais limpa e fluida que a linguagem de programação C, ainda utilizada em algumas disciplinas na UFSM – Campus Cachoeira do Sul.

Outrossim, ressalta-se que tanto a linguagem *Python* como o sistema *LaTeX* promovem a difusão do ensino pelo fato de serem ferramentas livres, sem a necessidade de algum tipo de licença para a utilização desses, diferentemente de softwares como o *MatLab* e o pacote de edição de textos *Microsoft Word*.

## DESENVOLVIMENTO

Com isso, acredita-se que o projeto pode contribuir positivamente com a formação dos alunos, apresentando tecnologias em uso na academia e no meio profissional que originalmente não são abordadas com a profundidade necessária na graduação. Além disso, o projeto prevê a aplicação destas tecnologias utilizando uma ferramenta atual, aplicada no ensino com eficácia em diversos casos relatados na literatura.

Para isso, os seguintes objetivos específicos são estabelecidos:

- Estudar a linguagem de programação Python e desenvolver material didático digital relativo à essa linguagem;
- Desenvolver conhecimento sobre o *LaTeX* e desenvolver material didático digital relativo ao *LaTeX*;
- Estudar o web-application *Jupyter* para criação de cadernos digitais (Notebooks);
- Desenvolver materiais digitais de conteúdos relacionados às disciplinas de Cálculo e de Programação;
- Aplicar os materiais digitais nas disciplinas de Cálculo e de Programação e avaliar mudanças de interesse e aprendizado dos alunos após a aplicação destes materiais.

Espera-se que, com o desenvolvimento deste projeto, os alunos envolvidos adquiram habilidade para utilizar o web-application *Jupyter*, a linguagem *Python* e o

*LaTeX*, pois esses conhecimentos são sobremodo relevantes à vida acadêmica e à vida profissional dos estudantes.

Além disso, espera-se despertar o interesse dos alunos, melhorando assim a capacidade de abstração de cada um e possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico através da implementação de algoritmos utilizando *Python*.

Para isso, atividades diferenciadas serão propostas para que os discentes se sintam desafiados e, com isso, os conteúdos das disciplinas de Cálculo poderão ser melhor compreendidos, além de garantir conhecimentos para realizar pesquisas científicas e aplicar em problemas práticos da Engenharia.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que o presente projeto de ensino se destaca no contexto em que se insere pois busca oferecer alternativas viáveis para o combate à evasão dos estudantes de Engenharias, no que tange os conteúdos de Matemática e de Programação.

Além disso, visto que algumas etapas do projeto já foram concluídas, tais como a ministração dos minicursos de *Python* (duas vezes, devido à grande demanda por parte dos acadêmicos) e a confecção da apostila dessa linguagem, cujo conteúdo ultrapassa o escopo do plano da cadeira de Algoritmos e Programação (disponível no QR Code ao lado), observou-se um significativo aumento do interesse dos acadêmicos por essa área. Contudo, como as demais etapas ainda não foram concluídas, de igual forma ainda não foi possível a averiguação completa dos resultados esperados.

Com isso, ao passo que as demais etapas do projeto são alcançadas, novos resultados serão colhidos, possibilitando a continuação deste trabalho. Esperando-se uma significativa melhoria nas habilidades dos acadêmicos em conteúdos de Matemática e de Programação.





## REFERÊNCIAS

GUIA DO ESTUDANTE (Brasil) (Org.). **Mais da metade dos estudantes de Engenharia abandona o curso:** A principal causa da evasão apontada é a deficiência na formação básica em Matemática e Ciências. 2013. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/mais-da-metade-dos-estudantes-de-engenharia-abandona-o-curso/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

## **CONVERSANDO COM PAIS SOBRE AS (CON)VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**Ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a sociedade**

**Cândida Prates Dantas<sup>1</sup>**  
**Clarissa Faverzani Magnago<sup>2</sup>**  
**Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira<sup>3</sup>**  
**Pedro Henrique Machado<sup>4</sup>**

### **RESUMO**

A adolescência é um momento complexo, com mudanças que exigem adaptações por parte do sujeito que a vivencia. Nesse contexto, são frequentes as dificuldades e exigências no que tange ao relacionamento com os pais e a pressão nos estudos. O presente trabalho vem apresentar um relato de experiência acerca de ações realizadas com pais de estudantes e de futuros estudantes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). As intervenções são realizadas através de rodas de conversa, que têm a finalidade de dar voz a pais, alunos e professores, buscando desenvolver relacionamentos mais saudáveis, com maior diálogo e compreensão entre estes atores. Para os pais e estudantes que forem aprovados para ingresso no colégio no próximo ano, serão oferecidos momentos informativos, de compartilhamento de dúvidas, angústias e sentimentos. Percebe-se que as ações que estão sendo realizadas no CTISM vêm proporcionando espaços acolhedores, de escuta e reflexão, além do estreitamento de vínculos colégio-família, oferecendo a possibilidade de haver maior compreensão dos pais em relação aos filhos e vice-versa. Ademais, os espaços oferecidos a futuros alunos e seus pais, contribuem para a aproximação da escola e da Universidade da comunidade. Dessa forma, acredita-se que essas ações vêm contribuindo para a integração entre escola-pais-alunos, potencializando ambientes e relações mais saudáveis.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar; Adolescência; Pais.

### **INTRODUÇÃO**

A adolescência, apesar de não ter sido considerada como uma fase do desenvolvimento durante muito tempo, atualmente, é caracterizada como um período de transição entre a infância e a fase adulta, a qual necessita de atenção e proteção. É importante destacar, no entanto, que essa fase é vivenciada de maneira diferente por cada sujeito, o que está relacionado com diversos fatores, como as vivências pessoais e singulares, bem como da cultura na qual está inserido (UNICEF, 2011). De acordo com Blos (1998) a adolescência pode ser considerada

<sup>1</sup> Acadêmica de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, candida.cnd@gmail.com.

<sup>2</sup> Psicóloga, Universidade Federal de Santa Maria, cfmagnago@gmail.com.

<sup>3</sup> Psicóloga, Universidade Federal de Santa Maria, marjorie457@gmail.com.

<sup>4</sup> Acadêmico de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, pedrohemachado@gmail.com.



como uma fase de adaptação às transformações psicológicas, as quais são desencadeadas pelas mudanças físicas e sexuais, resultando em uma maior instabilidade psíquica. Knobel (1981), por sua vez, cunhou esse processo de adaptação como “Síndrome da Adolescência Normal”, uma vez que essa instabilidade gera comportamentos semipatológicos, os quais são comuns a essa fase e necessários para alcançar uma estabilidade futura. As características dessa fase são:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associais de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1981, p. 29).

De acordo com Aberastury (1981), essa fase do desenvolvimento é marcada, tanto por mudanças físicas e biológicas, quanto por mudanças psicológicas, sociais e relacionais, as quais levam ao adolescente perceber que já não é mais uma criança e a buscar um novo lugar no mundo, assim como novas identificações fora da família. Sendo a adolescência um período de adaptação, o adolescente, nesse sentido, deve passar por três lutos fundamentais: o luto pela identidade infantil, o luto pelos pais da infância e o luto pelo corpo infantil. Diante disso, o adolescente tende a centrar-se em um estado de indefinição, transitando entre uma posição de dependência em relação aos pais e o desejo de independência. Nessa perspectiva, o processo de adaptação às transformações vivenciados pelo adolescente, também pode ser considerado um período complexo para os pais, os quais também têm de lidar e se ajustar a essas mudanças.

Assim, não se pode desconsiderar a importância que a família possui, sendo considerada a primeira instituição de formação do sujeito. Marques, Vieira e Barroso



(2003, p. 144) pontuam que “*a família é a instância primária responsável por estabelecer vínculos de comunicação com seus agregados para torná-los críticos, reflexivos e problematizadores na tomada de decisões*”. Ainda, segundo os autores, a escola seria a instituição que daria continuidade na formação do pensamento do adolescente, tendo em vista que este está em processo de construção do conhecimento, podendo reafirmar suas concepções de mundo, adquiridas através da família, revisá-las ou mudá-las. Contudo, segundo Santos e Nogueira (2009) a relação do adolescente com os pais, em geral, torna-se fragilizada, em virtude dos questionamentos que o jovem começa a fazer em relação a tudo o que lhe foi passado durante toda a sua vida, como valores, crenças e normas. Portanto, considera-se importante a promoção de espaços que ofereçam um suporte e apoio para os pais, os quais

(...) muitas vezes se sentem ansiosos e desorientados, sem saber como lidar com seus filhos. Na fase de busca, procura, enfrentamento, desestruturação e discussões com os pais, o adolescente passa a dar grande importância ao grupo de amigos e muitas vezes se identifica com as experiências pelas quais seus amigos estão passando. É muito comum, no grupo de amigos, o surgimento de namoros e experiências sexuais (SANTOS; NOGUEIRA, 2009, p. 49).

O CTISM (Colégio Técnico Industrial de Santa Maria) é uma Escola Técnica de Ensino Médio vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem como foco não apenas o Ensino Tradicional, mas também a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que gera uma demanda e um comprometimento diferenciados por parte do aluno, uma vez que a carga horária é superior e a inserção nas atividades práticas de estágio exigem uma maior implicação discente. Os pais desses alunos, nesse sentido, podem apresentar dificuldades em reconhecer ou lidar com os filhos imersos nesse universo de cobranças ou, até mesmo, em alguns casos, desconhecer a amplitude do contexto no qual os filhos estão inseridos ou irão se inserir, o que pode desencadear ou aumentar os conflitos e as dificuldades nas relações entre pais, filhos e escola.



Ainda, professores e membros da equipe pedagógica podem encontrar dificuldades em aproximar-se desses pais e da comunidade que se interessa em ingressar na escola, desconhecendo o contexto familiar e social dos estudantes. Conforme Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107), a relação entre família e escola "sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações problema que ocorrem no contexto escolar". Desse modo, faz-se necessária a promoção de espaços que rompam com esse histórico modelo de relação e que legitimem a corresponsabilidade da escola e dos responsáveis para o processo de escolarização e aprendizagem dos jovens.

Ao longo dos últimos anos, cada vez mais a equipe de profissionais do CTISM tem constatado a necessidade de promover uma maior aproximação com os pais e/ou responsáveis pelos alunos. Nesse sentido, em 2018, a partir do projeto "Educação para Cidadania no CTISM: ações multidisciplinares" que estava em andamento no colégio, teve início uma proposta de trabalho mais direcionada a esse público-alvo. Em 2019, tal proposta foi ampliada, culminando na realização do projeto da Psicologia, que tem o objetivo de contemplar pais, alunos e professores, criando um espaço democrático de fala, escuta e trocas entre estes atores, buscando desenvolver um maior senso de pertencimento e inserção por parte de pais e responsáveis à comunidade escolar. Estas ações resultaram, também, na construção de material teórico, do qual o presente resumo expandido faz parte, a fim de relatar os resultados dessa intervenção na escola. Essa prática está embasada em uma perspectiva crítica em psicologia, que considera a relação família-escola como um campo amplo para intervenções psicossociais, revelando-se como uma área de atuação em psicologia escolar (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018).

Dessa forma, diante do exposto, e tendo em vista que as instituições familiares e escolares constituem-se como os principais locais de formação e desenvolvimento dos adolescentes, iniciou-se um trabalho no CTISM através de ações conjuntas entre escola e família. Assim, foi ofertado aos pais de alunos que já fazem parte da escola, e será ofertado a pais de futuros alunos um espaço grupal de fala e compartilhamento de vivências em prol da aproximação família-escola, de



modo a potencializar o reconhecimento e a compreensão do papel conjunto dessas instituições para o desenvolvimento da aprendizagem e promoção da saúde dos estudantes adolescentes (MARQUES; VIEIRA; BARROSO, 2003). O presente trabalho, portanto, tem o objetivo de apresentar um relato de experiência acerca de ações que vêm sendo realizadas com pais de estudantes e prováveis estudantes do CTISM.

## DESENVOLVIMENTO

A inserção da psicologia no contexto escolar, no que concerne ao trabalho de intervenção no CTISM, procura proporcionar um espaço de reflexão e diálogo envolvendo pais, alunos e professores. Para tanto, busca-se abordar temáticas que permeiam as experiências dos adolescentes e que sejam significativas para os pais, com a finalidade de compreender as inter-relações que se estabelecem entre eles e o processo de escolarização dos adolescentes, os sentimentos e as expectativas dos pais em relação aos filhos, promovendo trocas, compartilhamentos de experiências entre pais, além de promover relações mais saudáveis entre os atores que formam o contexto escolar. De acordo com Cassins et al. (2007, p. 23) “a escola é o espaço, por excelência, para propiciar o desenvolvimento integral do ser humano através de propostas concretas e eficazes de intervenção que resultem em impacto social”.

Nesse sentido, as ações vêm sendo desenvolvidas nas dependências físicas do CTISM, e o projeto é organizado e desenvolvido em torno de duas propostas principais, as quais buscam proporcionar espaços de diálogo e escuta para os pais no contexto escolar, visando a aproximação família-escola, bem como uma maior compreensão por parte dos pais das vivências dos filhos adolescentes e vice-versa.

A primeira modalidade de intervenção vem sendo desenvolvida através de rodas de conversa sobre temáticas que fazem parte do contexto dos estudantes adolescentes e que são de interesse e necessidade dos pais. Até o momento, foram realizados dois encontros, nos meses de junho e agosto e está previsto para ocorrer um terceiro no mês de dezembro de 2019. Estes ocorrem na mesma ocasião das



entregas de notas e reunião de pais, tendo em vista que ocorrem em um sábado pela manhã, o que facilita que pais que trabalham durante a semana ou que moram em outras cidades possam se fazer presentes. Para tal, foram estabelecidos eixos centrais para guiar as discussões, os quais surgiram como demandas nas atividades realizadas com os pais, no já citado Projeto Cidadania (2018).

O primeiro encontro, que ocorreu no dia 01 de junho de 2019, teve como tema “aspectos relacionais entre pais e filhos”. Foram distribuídas entre grupos de alunos, professores e pais, alguns papéis com questões para guiar a discussão sobre a temática. A seguir, serão descritos alguns exemplos de questões que foram utilizadas na ação: a) Pais: “Como você ajuda ou pode ajudar seu/sua filho/a no processo de escolarização?”, “O que você gostaria de modificar no relacionamento com seus filhos adolescentes?”; b) Alunos: “Existe diálogo entre você e seus pais?”; “Como você pensar que seus pais poderiam ajudá-lo/a em relação à escola?”; c) Professores: “O que eu tenho feito, ou poderia fazer para contribuir para a aprendizagem dos alunos?”, “De que maneira posso contribuir para a mediação entre família e escola?”. Tais questões foram discutidas em pequenos grupos e depois, compartilhada com o grande grupo por quem tivesse interesse de fazê-lo, tendo a mediação das Psicólogas e acadêmicos de Psicologia.

O primeiro encontro foi permeado por diálogos e trocas horizontais, de modo que pais, alunos e professores expuseram e complementaram suas ideias. No discurso dos pais, teve ênfase questões relacionadas a valores que tentam passar para os filhos e expectativa positivas que possuem sobre a escolarização dos adolescentes; além disso, os pais ressaltaram que, muitas vezes, tentam auxiliar e participar mais da vida dos filhos, no entanto, nessa fase os mesmos não demonstram muita abertura para o diálogo. No que diz respeito aos alunos, estes referiram que, por vezes, os pais e alguns professores não estavam muito abertos a compreendê-los, de forma que se sentiam ainda mais sobrecarregados. Alguns professores, por sua vez, reiteraram que os alunos podiam contar com eles, e outros justificaram que, por vezes, o tempo não permite a eles pararem para escutar os alunos. Além disso, nesse primeiro contato, surgiram algumas demandas de temas a



serem trabalhados, mas especialmente a questão do uso de aparelhos eletrônicos, o qual foi escolhido como eixo central do segundo encontro.

O segundo encontro, foi realizado no dia 24 de agosto de 2019 e teve como tema "o uso excessivo das mídias digitais". Inicialmente, foi apresentado o vídeo da música "Are You Lost In The World Like Me?" da banda Moby & The Void Pacific Choir, o qual apresenta uma animação, em que um personagem se vê perdido em um mundo em que todos estão sempre conectados aos seus smartphones e redes sociais. Feito isso, abriu-se o espaço para o diálogo, a fim de que os participantes falassem sobre suas impressões em relação à temática proposta e ao vídeo apresentado.

Foi possível observar que os familiares, em geral, preocupam-se com o uso excessivo que seus filhos fazem das mídias digitais, pois acreditam que esse pode atrapalhar os estudos e afastá-los do convívio familiar. Alguns alunos presentes, em contrapartida, falaram sobre o quanto o uso das mídias contribui para o seus estudos, uma vez que eles fazem grupos de apoio escolar nas redes sociais. Ainda, nesse encontro foi possível refletir acerca do rápido avanço tecnológico em nossa sociedade, bem como, sobre o quanto as mídias digitais têm mediado grande parte das relações e experiências sociais.

A segunda modalidade de intervenção consiste em oferecer um espaço destinado a pais e alunos selecionados para ingressar no CTISM no ano de 2020. Serão oferecidos dois grupos abertos para esclarecer dúvidas dos pais e alunos, bem como para que estes possam falar e compartilhar com outros pais e adolescentes sobre suas expectativas e angústias relacionadas a vivência dessa nova etapa, que são comuns à vivência do desconhecido. Acredita-se que através destes será possível promover, desde o princípio, uma aproximação entre escola, pais e alunos, o que poderá contribuir para um relacionamento mais próximo e saudável entre estes, além da possibilidade de se criar uma cultura na escola de desenvolver laços com as famílias desde cedo. Também, os pais poderão conhecer a complexa e exigente realidade na qual os filhos estarão inseridos, possibilitando uma maior compreensão e apoio dos pais para com os filhos. Essa intervenção está

prevista para ocorrer no mês de janeiro de 2020, após sair o resultado dos alunos aprovados na seleção para ingresso no CTISM.

Portanto, destaca-se a importância de ações como estas, uma vez que, conforme apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010) a relação entre escola e família tende a ser pouco colaborativa e harmoniosa e estar marcada por um distanciamento, de modo que esse vínculo tende a ser estabelecido a partir de algum problema que surge com o aluno, não contribuindo para os processos de desenvolvimento, socialização e aprendizado dos jovens estudantes. Assim, torna-se fundamental que os laços família-escola estejam sempre em constante (re)construção através de diversos dispositivos, sendo um deles o proposto no presente trabalho.

## CONCLUSÃO

Em relação aos dois encontros já realizados, foi possível perceber, a partir de *feedbacks* dos participantes, que a promoção desses espaços de escuta e diálogo vem sendo valorizada e reconhecida como dispositivos importantes e potentes que favorecem o diálogo e a relação pais-escola-filhos. Além disso, acredita-se que através da grande participação por parte dos atores que estavam presentes nos encontros, que as rodas de conversa proporcionam reflexões e inquietações nestes. Assim, percebe-se que as ações que estão sendo realizadas no CTISM vêm proporcionando espaços acolhedores, de escuta e diálogo, além do estreitamento de vínculos entre pais, adolescentes e escola, oferecendo a possibilidade de haver maior compreensão entre os atores que compõem a comunidade escolar. Ademais, os espaços oferecidos a futuros alunos e seus pais, contribuem para a aproximação da escola e Universidade da comunidade, além de desde o princípio estimular a interação família-escola. Acredita-se, portanto, que essas ações vêm contribuindo para a inte(g)ração entre escola-pais-alunos, potencializando ambientes e relações mais saudáveis.

## REFERÊNCIAS



ABERASTURY, A. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981, p. 13-23.

ALBUQUERQUE, J. A. de; AQUINO, F. de S. B. Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura. **Psico-USF**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 307-318, jun. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712018000200307&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000200307&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BLOS, P. **Adolescência**: uma interpretação psicanalítica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CASSINS, et. al., *Manual de psicologia escolar - educacional*. Gráfica e Editora Unificado. Curitiba, 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Adolescência**: uma fase de oportunidades. Nova York: NY, 2011. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sowcr11web.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981, p. 24-62.

MARQUES, M. de F. C.; VIEIRA, N. F. C.; BARROSO, M. G. T. Adolescência no contexto da escola e da família: uma reflexão. **Família, Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 141-146, mai./ago. 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/refased/article/view/8094/5713>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTOS, C. A. C. dos; NOGUEIRA, K. T. Gravidez na adolescência: falta de informação?. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 48-56, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=42#](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=42#)>. Acesso em: 20 jun. 2018.



## **EDUCAÇÃO POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ATUANDO COMO EDUCADOR EM UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO E DE AUTOGESTÃO**

**Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para a sociedade**

**Rebeca Mello Chaves<sup>1</sup>**

**Gabriel Kramer<sup>2</sup>**

**Thamara Mariana Formentini<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

Esse trabalho trata-se de um relato de experiência sobre o exercício de docência desenvolvido no curso Pré-Vestibular Popular Práxis, um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dessa forma, objetiva-se compartilhar a experiência de docência dos autores, que participaram do projeto ao longo da graduação em engenharia química, nas disciplinas de química e física, em um espaço democrático e de autogestão, onde, coletivamente, educadores e educandos constroem e organizam as propostas de trabalho e gestão. O projeto em questão propiciou experiências para além do ambiente acadêmico convencional, onde o espaço de ensino não fica restrito à sala de aula e ao conteúdo ministrado pelo educador, onde as relações desenvolvidas resultam na construção de consciência de classe, social e política, e de uma visão social mais crítica e fundamentada.

**Palavras-chave:** Educação popular; docência; extensão.

### **INTRODUÇÃO**

O surgimento de cursos pré-vestibulares populares ocorreu em um contexto contraditório do sistema educacional, onde a profunda desigualdade presente no acesso ao ensino superior incitou o surgimento de várias iniciativas organizadas para protestar contra essa realidade e produzir ações de combate às desigualdades

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Engenharia Química, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), rebemchaves@gmail.com.

<sup>2</sup> Engenheira Química, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), thamarafomentini@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Minas, Metalúrgica e Materiais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), gabrielpklima@gmail.com.



na educação (ZAGO, 2008). Em complemento a isso, conforme sustentam os autores Dourado, Catani e Oliveira (2004, p.101-102),

A partir de meados dos anos 90, tornaram-se crescentes as ações e debates envolvendo a ampliação e a diversificação do sistema, evidenciados pela criação dos cursos sequenciais e de alternativas ao vestibular aberto pela LDB (Lei n. 9.294/96); pelo novo programa de crédito educativo (FIES); pela pressão exercida por grupos historicamente excluídos do ensino superior – mediante movimentos de isenção da taxa de inscrição para o vestibular e da experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos –; e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior.

Nesse contexto, em um período político caracterizado pelo enfraquecimento dos movimentos sociais populares e governos neoliberais, mediante debates e discussões dentro do movimento estudantil das universidades (UFSM e UNIFRA) na época, surge o Práxis.

O Práxis - Coletivo de Educação Popular é, antes de mais nada, um movimento social criado por um grupo de estudantes em 1999, se tornando, no ano de 2000, um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no formato de pré-vestibular popular. Estando, então, em funcionamento há 19 anos na cidade Santa Maria - RS e atendendo, principalmente, a população de baixa renda da cidade e região.

Essa iniciativa, desenvolvida por diversos setores do movimento estudantil, teve como objetivo a construção de ações junto com os trabalhadores e a articulação dos setores das universidades e organizações populares, visando uma sociedade mais justa e igualitária. Além do fortalecimento da pesquisa, criação e experimentação de práticas ligadas a Educação Popular, em um espaço composto por um ambiente de educação acolhedor, politizado e crítico, onde se permita desenvolver tudo isso.

Para além disso, o acesso à universidade pública é algo também prioritário para o coletivo, que constrói espaços de aprendizagens formais e informais para com a comunidade de Santa Maria, visando aperfeiçoar e fortalecer as condições dos seus alunos para o ingresso na faculdade.



A forma com que o Práxis está organizado – que será melhor detalhada ao longo dos relatos de experiência – visa propiciar aos integrantes, um espaço de caráter democrático – a partir de experiências em assembléias de educadores e alunos – e organização autogestionada – a partir de reuniões horizontais sem características hierárquicas. Esses atributos: a autogestão, a construção coletiva e a coordenação horizontal são o que diferencia o projeto da lógica de educação tradicional e ao mesmo tempo atendem as demandas do público assistido pelo coletivo.

Esse ambiente, organizado democraticamente, onde educadores e educandos constroem e organizam diversas propostas de trabalho e gestão, e onde o consciente coletivo prevalece, possibilita o amadurecimento da percepção social, uma experiência divergente a qualquer outra oferecida pela universidade.

## DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

O contato com esse espaço democrático é marcado por aprendizagem e evolução para todas as pessoas que se dispõem a participar dessa proposta, tanto pelo convívio com os alunos quanto pelo desafio oferecido pela experiência de docência e das demais atividades desenvolvidas no projeto, como podemos acompanhar a seguir.

### Aulas ministradas

Como comentado na introdução, o Práxis atua como pré-vestibular popular desde o ano de 2000, possibilitando que educandos de diferentes faixas etárias e classes sociais ingressem nas universidades, através das aulas preparatórias, ministradas por acadêmicos da UFSM, das respectivas matérias exigidas nos processos seletivos.



Essa ação educacional estabelecida pelo Práxis, propicia a formação de educadores populares e resulta em um processo de troca mútua, na qual os educadores contribuem com seus conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, estão em contato com uma realidade cotidiana, muitas vezes, diferente da sua, o que permite um crescimento pessoal e profissional (COSTA et al., 2014).

No período de colaboração dos autores, haviam duas turmas e as aulas preparatórias aconteciam todas os dias, de segunda-feira a sexta-feira, no período da noite, das 19h até as 22h, dividido por três aulas de diferentes disciplinas.

As aulas ministradas pelos autores foram na área da química que aconteciam todas as terças e quintas e eram aplicadas por quatro educadores, de modo que cada educador ministrava uma aula a cada duas semanas dependendo da disponibilidade e do acordo estabelecido entre todos.

O aprendizado envolvido nesse processo educacional foi além do conhecimento teórico transmitido pelos educadores, considerando que a experiência em sala de aula proporcionou uma transformação, por parte dos professores, na didática e na forma de transmitir o conteúdo para os alunos. Tendo em vista que os educadores, como estudantes de engenharia química, possuíam um contato diário com o conteúdo ministrado e estavam sujeitos a supor o prévio conhecimento, pelos estudantes, de alguns conceitos tidos como básicos da disciplina de química. O crescimento pedagógico envolvido no fato de essa suposição se mostrar errônea está vinculado à percepção de uma realidade diferente composta, inclusive, por alunos que já haviam passado pelo ensino médio há muitos anos ou, até mesmo, que foram vítimas do nosso sistema educacional desigual e insatisfatório.

## **Desenvolvimento de material e aplicação em aula – Apostila de química**

Um planejamento importante do Práxis é a elaboração de ferramentas para a facilitação do aprendizado em sala de aula, tanto para o educando quanto para o educador. Como parte dessas ferramentas, são elaboradas anualmente por parte dos educadores apostilas das diversas matérias existentes no curso e distribuída para os alunos.



No ano de 2016 a apostila de química completa foi elaborada em fevereiro, no período não letivo do coletivo, por quatro professores das aulas de química para a preparação do início das aulas, tendo como o objetivo o melhoramento na didática e na forma de transmissão de conteúdo.

A etapa da construção dessa ferramenta se mostrou muito significante por parte dos educadores, pois através dessa criação foi possível um melhor planejamento dos assuntos que seriam trabalhados ao longo do ano. Assim, a apostila foi dividida em conteúdos referentes às etapas do ensino médio conjuntamente com exercícios, do primeiro ao terceiro ano, como segue na figura abaixo.

Figura 1: Índice referente à apostila de química.

SUMÁRIO	
1. PROPRIEDADES GERAIS, FUNCIONAIS E ESPECÍFICAS	3
1.1 ESTADOS FÍSICOS DA MATERIA	3
1.2 SUBSTÂNCIA E MISTURAS	5
2. FENÔMENOS	8
3. SEPARAÇÃO DE MISTURAS	8
3.1 TRATAMENTO DA ÁGUA	11
QUESTÕES ENEM	12
4. ESTRUTURA ATÔMICA	14
4.1 DE ONDE VÊM OS ÁTOMOS?	14
QUESTÕES ENEM	15
5. TABELA PERIÓDICA	16
5.1 ELETRONEGATIVIDADE	18
5.2 DENSIDADE	18
6. ÍON	19
7. LIGAÇÕES QUÍMICAS	19
7.1 LIGAÇÕES IÔNICAS	20
7.2 LIGAÇÕES COVALENTES	21
7.3 LIGAÇÕES METÁLICAS	22
QUESTÕES ENEM	22
8. INTERAÇÕES INTERMOLECULARES	24
8.1 POLARIDADE	24
8.2 SOLUBILIDADE E PONTO DE EBULIÇÃO	28
QUESTÕES ENEM	29
9. ÁCIDOS E BASES	31
9.1 TEORIAS ÁCIDO-BASE DE ARRHENIUS, DE BRÖNSTED-LOWRY E DE LEWIS	31
9.1.1 A teoria Arrhenius: tem que ter água	31
9.1.2 A teoria Brønsted-Lowry: dando e recebendo	32
9.2 NOMENCLATURA	33
9.2 INDICADORES ÁCIDO-BASE E pH	34
9.3 pH, pOH E NEUTRALIZAÇÃO	38
QUESTÕES ENEM	38
10. RELAÇÕES DE MASSA	42
10.1 MASSA ATÔMICA	42
10.2 MASSA MOLECULAR	42
10.3 MOL OU MASSA MOLAR	42
10.4 VOLUME MOLAR	43
10.5 LEIS PONDERAIS	43
10.6 CÁLCULO ESTEQUIMÉTRICO	44
11. SOLUÇÕES	52
11.1 CLASSIFICAÇÃO	52
11.2 CONCENTRAÇÃO DAS SOLUÇÕES	53
11.3 DILUIÇÃO DE SOLUÇÕES	53
12. TERMOQUÍMICA	59
12.1 ENTALPIA	59
12.2 EQUAÇÕES TERMOQUÍMICAS	59
12.3 TIPOS DE CALORES DE REAÇÃO	59
12.4 ENERGIA DE LIGAÇÃO	60
12.5 LEI DE HESS	60
13. ELETROQUÍMICA	65
13.1 NÚMERO DE OXIDAÇÃO	65
13.2 REAÇÕES DE ÓXIDO-REDUÇÃO	65
13.3 SÉRIE DE REATIVIDADE QUÍMICA	66
13.4 PILHAS E BATERIAS	66
14. EQUILÍBrio QUÍMICO	74
15. CONSTANTE DE EQUILÍBrio	74
15.1 FATORES QUE INFLUENCIAM O DESLOCAMENTO DO EQUILÍBrio	74
15.2 EQUILÍBrio DE ÁCIDOS E BASES	75
16. CINÉTICA	83
16.1 CONDIÇÕES PARA A OCORRÊNCIA DE UMA LIGAÇÃO QUÍMICA	83
16.2 FATORES QUE INFLUENCIAM NA VELOCIDADE DAS REAÇÕES	83
16.3 LEI DA VELOCIDADE	84
17. QUÍMICA E MEIO AMBIENTE	88
17.1 POLUIÇÃO	88
17.2 LIXO	88
17.3 EFLuentes	88
17.4 AQUECIMENTO GLOBAL	89
17.5 CHUVA	89
17.6 CAMADA DE OZÔNIO	89
17.7 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	89
18. CADEIA CARBÔNICA	100
19. O PETRÓLEO E OS HIDROCARBONETOS	102
19.1 GÁS NATURAL	104
19.2 CARVÃO	105
20. PRINCIPAIS CLASSES FUNCIONAIS DE COMPOSTOS ORGÂNICOS	106
21. PROPRIEDADES FÍSICAS DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS	110
21.1 ISOMERIA	113
21.2 POLIMEROS	115
22. ÓLEOS E GORDURAS	116
23. SABÕES E DETERGENTES	117
23.1 GLICERINA	119
24. PROTÉINAS	119
25. ENZIMAS	119
QUESTÕES ENEM	120

A etapa da impressão foi trabalhada com todo o coletivo, onde integrantes se tornaram responsáveis pela tarefa de diagramação e impressão de todas as apostilas do curso. Assim, utilizou-se a apostila ao longo de todo o ano como base para os conteúdos das aulas bem como a aplicação de exercícios.



## Projeto Escolas Prisionais – Experiência Educacional no Presídio Júlio de Castilhos

Uma das grandes estratégias do Práxis para a construção de um desenvolvimento crítico no processo de formação do educador popular é o fornecimento de experiências com realidades distintas com os quais ele está acostumado. O projeto Escolas Prisionais, em parceria com alguns presídios ao redor da região de Santa Maria, foi um exemplo de vivência organizada para aproximar o contato do coletivo com organizações prisionais e, consequentemente, experiências educacionais distintas e enriquecedoras.

Os objetivos do projeto constituíam-se desde o oferecimento de práticas pedagógicas e aulas preparatórias para os detentos que realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) daquele dado ano ou realizariam provas certificadoras de formação de Ensino Fundamental ou Médio, até o contato dos educadores à realidade dos presídios, criação de relações com os detentos e trabalhadores do local, e o entendimento do funcionamento institucional do presídio.

No ano de 2016 o Práxis realizava o projeto em parceria com o Presídio Estadual Júlio de Castilhos, a partir com o contato direto com o administrador do presídio. O presídio é administrado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul e é localizado na entrada da cidade, há 50 km de Santa Maria, na Avenida Jorge Mascarenhas, com capacidade de engenharia para oitenta pessoas e atualmente possui uma população carcerária de 102 presos (SUSEPE, 2019).

As aulas eram organizadas semanalmente, a partir do conhecimento das disponibilidades dos educadores pelo coletivo, que contatava o presídio e combinavam o(s) dia(s) a serem marcadas as aulas, com preferência nas quartas-feiras devido ao calendário interno e rotina dos trabalhadores da presídio e dos detentos. Na época havia dificuldades de fechamento de horários e as aulas aconteciam com uma freqüência entre 2 a 3 semanas.

O transporte para o presídio era fornecido pela própria instituição, saindo no início da manhã de Santa Maria em direção a cidade de Júlio de Castilhos. O presídio também fornecia para os educadores alimentação, local de descanso e passagem de ônibus para a volta à Santa Maria no final da tarde.



As aulas eram realizadas em uma sala dentro do presídio, com cadeiras, material para escrever e para apresentação (mesa e projetor). A sala era de tamanho médio, e em média havia a participação de 5 a 10 detentos por aula, permitindo que todos os alunos tivessem um espaço considerável para leituras e participação nas aulas.

A aula desenvolvida na ocasião relatada abrangeu a disciplina de química, e o conteúdo foi referente aos Processos de Tratamento de Água tipicamente utilizados em sistemas públicos de abastecimentos. Foi preparado uma apresentação de slides em uma aula de duração de aproximadamente 2 horas, com intervalo. O educador constatou a participação efetiva de todos os alunos durante a aula, com trocas de experiências e relatos de vida que qualificaram o conteúdo e a sua própria apreensão.

Após a aula, houve o almoço, feito no refeitório da própria instituição, em convívio com todos os trabalhadores do local. Depois do almoço, em condição de ser a primeira vez do educador no local, houve uma visita apresentação com o diretor do presídio para conhecer a instituição, os locais de convívio recreativo, os trabalhadores e os próprios detentos em condições judiciais permissíveis de contato. Muito foi comentado a respeito das políticas públicas da época, que tinham reflexo direto com as condições estruturais do presídio, das práticas administrativas realizadas no seu interior, e com a relação com o governo estadual na gestão e financiamento do presídio.

## CONCLUSÃO

Considerando os objetivos que guiam as atividades no Práxis e seu histórico, pode-se dizer que, as diversas atividades gerenciadas e vivenciadas pelos estudantes e educadores, articulam não só ideais de cunho técnico, mas fundamentalmente práticas de um projeto reflexivo sobre a função de um educador em seus mais diversos aspectos.

Conclui-se que, em se tratando de um projeto de extensão, o *Práxis* se reafirma cotidianamente como um movimento social que aproxima a comunidade de baixa renda de Santa Maria e região do ingresso ao ensino superior. Além de



construir uma pesquisa acadêmica constituída de informações essenciais para produzir concepções de ensino e aprendizagem, não só objetivando refletir funções para a sala de aula, mas para o meio acadêmico e, sobretudo, para a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, 2008.

COSTA, G. P; MACHADO A. C; FILHO, R. L. N; COSTA, T P. Práxis, Pré-vestibular Popular: Constante luta pela Educação Popular. **VI Fórum Internacional de Pedagogia**, Santa Maria, 2014.

DOURADO, L. E; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. E Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.15, n. 3, p. 91-115, 2004.

SUSEPE, Superintendência dos Serviços Penitenciários, **Presídio Estadual Júlio de Castilhos**, Porto Alegre, 26 de julho de 2011. Disponível em: <[http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod\\_menu=9&cod\\_conteudo=42](http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=9&cod_conteudo=42)> Acess o em: 18 de setembro de 2019.



## **EXTENSÃO EM SERVIÇO SOCIAL ENQUANTO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E FOMENTO AO DEBATE DEMOCRÁTICO**

**Eixo Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade.**

**Thaesa Jesana da Silva Bacellar<sup>1</sup>**

**Júlia Aparecida Costa Martins Flores<sup>2</sup>**

**Jean Corrêa dos Santos<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

O Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria tem como um de seus principais objetivos propiciar o acesso a uma educação de qualidade, através do tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, as assistentes sociais vinculadas ao Departamento de Serviço Social formularam o Projeto de Extensão “A formação ensino-serviço: uma nova abordagem” que, aliado à vivência prática no campo de estágio e à supervisão acadêmica, tem como propósito somar na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, bem como atuar junto às demandas da população do Município de Santa Maria e região. A articulação com a comunidade ocorre através de duas estratégias principais. A primeira ação articulada pelo projeto é a parceria com o Município de Itaara - RS cuja assessoria institucional possibilitou ações junto à comunidade. O projeto tem, então, desenvolvido a implantação da Política de Atenção à Pessoa Idosa do Município de Itaara, através do levantamento de demandas sociais dos usuários e do fomento para criação de um Conselho Municipal de Direitos da Pessoa Idosa. A outra diz respeito à oferta de espaços para educação permanente de profissionais e estudantes de Serviço Social, tanto no âmbito da academia, quanto dos conselhos municipais de Santa Maria

**Palavras-chave:** Serviço Social; Extensão; Políticas Públicas.

### **INTRODUÇÃO**

A extensão universitária é um desafio: como os demais mecanismos da universidade, se constrói através de um processo, de um caminho, onde os saberes teóricos e advindos das experiências se interconectam, propiciando o fortalecimento dessa dimensão tão importante ao processo de formação. A pró-reitora de extensão

1

<sup>1</sup> Mestranda em Gestão de Organizações Públicas na UFSM; especialista em Educação e Direitos Humanos pela FAPAS e Assistente Social formada na UFN, servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM. E-mail: asthaesabacellar@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda de Direito pela UFSM. Especialista em Trabalho Social com Família e Comunidades pela AVM. Especialista em Direitos Humanos pela PUCRS. Assistente Social formada na PUCRS, servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM. E-mail: juliamartinsf@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduando de Serviço Social pela UFSM e graduando em Psicologia pela Faculdade Integrada de Santa Maria. E-mail: contatojeanc@gmail.com.

da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sandra Deus (2015) afirma que fazer extensão é admitir um conhecimento para além do acadêmico; é enfrentar desafios e questões não previstas na agenda formativa. Do mesmo modo, a pró-reitora também aponta para a relevância de inovações curriculares e para a busca de melhorias para formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, o projeto de extensão “A formação ensino-serviço: uma nova abordagem” pauta-se no viés de uma educação que dialogue com a sociedade. Nasceu em 2016 sob a égide de ofertar encontros à comunidade acadêmica e à rede de profissionais que atuam na proteção social da cidade e da região, com o objetivo de aproximar os saberes, a fim de que a teoria e a prática profissional se intercruzasse e, de fato, dialogassem. Como foi um projeto previsto para três anos, a realidade e as demandas comunitárias redirecionaram seu rumo, o que fez com que a equipe responsável pelo projeto incluisse novas e inovadoras frentes de atuação.

Cabe destacar que o referido projeto pertence ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e foi proposto pela Técnica Administrativa em Educação (TAE) Assistente Social. A extensão coordenada por TAEs, embora prevista nas atribuições específicas dos cargos, é pouco conhecida e debatida entre a categoria profissional. Assim, os primeiros passos do projeto foram tímidos, mas decisivos para as transformações que se seguiram. Em 2018, o Departamento de Serviço Social da Universidade admitiu, via concurso público, mais uma TAE Assistente Social, que, assim que tomou posse, logo se somou à coordenação do projeto de extensão.

Dessa forma, em 2018 o projeto, além de ofertar anualmente a Mostra de Estágio e o Fórum de Supervisão de Estágios, ampliou sua atuação para os espaços de controle social. Foi proposta aos estudantes em estágio a participação em assembleias do Conselho Municipal de Assistência Social, como também em reuniões mensais do Núcleo dos Assistentes Sociais da Região Centro do Rio Grande do Sul (NUCRESS - RS), importante espaço de representação, organização e educação permanente dos assistentes sociais. Em meados de outubro de 2018, o Departamento de Serviço Social foi procurado pela gestão municipal de Itaara a fim de que fosse pactuada uma parceria para construção de uma Política de Atenção à Pessoa Idosa do Município.

Assim, o projeto baseando-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, envolve estudantes, preferencialmente em estágio, assistentes sociais externos, técnicos da UFSM, docentes, gestão e comunidade do município de Santa Maria e gestão e comunidade do município de Itaara. Portanto, capacita os estudantes para a atuação, envolve docentes de Serviço Social e profissionais, seja em suas atividades semanais, seja em eventos e acompanhamento de estudantes nos conselhos de direitos. Além disso, articula com a comunidade, através da participação ativa nos conselhos de políticas públicas e nos espaços em que a educação permanente é ofertada, assim como na assessoria institucional à prefeitura de Itaara, baseada nas demandas da população.

## **DESENVOLVIMENTO**

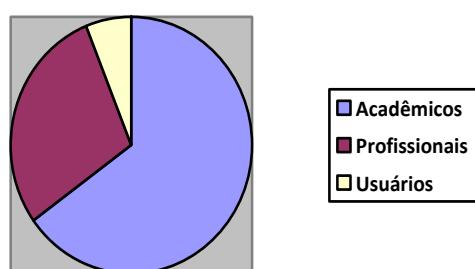
Com o intuito de auxiliar no processo de construção da Política de Atenção à Pessoa Idosa de Itaara, a coordenação do projeto buscou referências exitosas de implantação de política pública. O caminho parecia apontar para uma das frentes já envolvidas com o projeto: o controle social. Assim, elaborou-se um roteiro para criação de um Conselho Municipal do Idoso (COMID) em Itaara. O primeiro passo pactuado foi reunir todas as pessoas interessadas na temática: usuários, profissionais da rede filantrópica, servidores públicos e gestores. Dessa forma, em maio de 2019, ocorreu o I encontro de Atenção à Pessoa Idosa. O projeto foi apresentado e modificado a partir do diálogo propiciado pelo encontro.

O segundo passo foi conhecer a população usuária a fim de ouvir quais eram suas principais demandas. Para tanto, através de três grandes ações envolvendo aproximadamente 50 alunos, puderam ser visitadas as comunidades Baú e Parque Serrano, além do grupo de convivência dos idosos, ofertado pela Secretaria de Saúde e de Assistência Social. Foram entrevistados 116 idosos, que, além de responderem perguntas referentes ao seu perfil, tiveram a oportunidade de dar sua contribuição sobre quais as prioridades do Município para o melhor atendimento ao idoso. As sugestões perpassaram as políticas de Saúde, Assistência Social, Educação, Habitação, Vigilância Sanitária e Segurança Pública. Assim, após a conclusão do levantamento, foi ofertado o II Encontro de Atenção à Pessoa Idosa de Itaara, para que os resultados fossem socializados. Da mesma forma, foi entregue

uma proposta de Projeto de Lei a ser construído com a comunidade para encaminhamento na Câmara Municipal de Itaara para a construção do COMID.

Durante todo o processo, além das assistentes sociais coordenadoras do projeto de extensão, houve a participação fundamental dos acadêmicos do Curso de Serviço Social da UFSM em estágio. Aliado à vivência prática no campo de estágio e à supervisão acadêmica, o Projeto objetiva somar na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, bem como atuar junto às demandas da população do município de Santa Maria e região. Assim, apresentam-se a seguir os resultados obtidos no âmbito comunitário.

Gráfico 01 Público Alvo Envolvido da Comunidade Acadêmica com O Projeto de Extensão



Elaborado pelos autores (2019).

O gráfico 01 apresenta os atores envolvidos na frente específica de atuação do projeto na implantação da Política do Idoso no Município de Itaara. Foram envolvidos acadêmicos (50 estudantes), profissionais da rede municipal de Itaara (13 trabalhadores), dentre eles agentes comunitários de saúde, enfermeiros, dentista, assistente social e técnica administrativa. A comunidade contemplada pelo projeto abrangeu idosos munícipes (116), que participaram ativamente da elaboração de propostas, bem como do levantamento dos dados do perfil dos usuários do projeto.

Assim, quanto ao perfil da população idosa, importante para a organização das políticas públicas para prospecção de demandas, foram identificados os seguintes itens:

- Média de Idade: 70 anos;
- Analfabetismo: 13,7% afirmaram não saber ler nem escrever;

- Doenças Crônicas: 90,5% afirmaram apresentar doenças crônicas;
- Vínculos Sociais: 14,6% afirmaram não ter uma pessoa de referência em caso de emergência;
- Renda: 93,1% afirmaram possuir renda própria, dos quais aproximadamente metade dos entrevistados afirmaram receber até um salário mínimo (45%).

Os principais resultados do levantamento, no que se referem às sugestões para construção da política, seguem listados na tabela 01 abaixo.

Tabela 01- Principais Sugestões Apresentadas Pelos Idosos Participantes do Projeto.

<b>Política Pública</b>	<b>Sugestão</b>
Política de Saúde	Mais Agentes de Saúde; Reforma no Posto de Saúde; Unidade de Pronto Atendimento 24 horas; Maior cobertura de ambulâncias;
Assistência Social	Criação de um Centro Dia de Convivência para Idosos;
Política de Saúde e Assistência Social	Melhor atendimento nos serviços; Continuidade do Grupo de Idosos; Ampliação do rol de atividades ofertadas aos idosos no Grupo de Idosos;
Segurança	Maior policiamento e policiamento 24 horas;
Cultura e Turismo	Mais atividades e eventos públicos de encontro da comunidade;
Habitação e Vigilância Sanitária	Criação de uma Política de Habitação; Iluminação e calçamento das vias urbanas; Ampliação de Rede de Tratamento de Esgoto; Sistema de Coleta de Lixo com mais dias e rotas;
Transporte	Transporte municipal com maior disponibilidade de rotas e horários;
Educação	Oferta de alfabetização para idosos.

Elaborado pelos autores (2019).

Cabe destacar que tem aumentado o número de idosos dentre a população, e mesmo diante do avanço no marco legal no que diz respeito a políticas públicas para este público, há uma invisibilidade decorrente da hegemonia da cultura de produtividade. Assim, o idoso tem sua participação política comprometida, o que influí no atendimento de suas necessidades concretas. Dessa forma, o projeto buscou ouvir os idosos para que eles tenham protagonismo na formulação das políticas públicas no município de Itaara –RS.

A relevância do projeto também se evidencia em sua perspectiva multiprofissional e interdisciplinar, o que possibilitou uma articulação intersetorial entre diferentes políticas públicas, compreendendo o sujeito idoso em sua totalidade. Essa concepção multiprofissional buscou propiciar maior qualidade no processo de formação teórico-prática dos acadêmicos, que em sua inserção no estágio vivenciam o trabalho em apenas um espaço sócio-ocupacional, o que reduz a sua experiência nas demais políticas e campos de trabalho. Assim, o contato com diversas profissões e políticas públicas proporciona a construção de um saber mais integral e prepara os acadêmicos para os desafios do mercado de trabalho à medida que vivenciam diferentes instrumentais do assistente social.

Portanto, os resultados obtidos a partir da experiência do projeto ultrapassam os muros acadêmicos, o que configura a extensão a partir de uma concepção que se baseia no preceito da integração das ações desenvolvidas com a formação técnica e cidadã do estudante (FERNANDES, 2015). Tendo em vista que os acadêmicos envolvidos nas ações comunitárias são estagiários do Curso de Serviço Social, e reconhecendo a relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, os eventos na comunidade acadêmica mantiveram-se como importante frente para aperfeiçoamento dos estudantes e profissionais em sua inserção com a população usuária. Portanto, os eventos vão ao encontro da educação permanente, visto que a constante atualização profissional é um Princípio Fundamental previsto pelo Código de Ética do Assistente Social (CFESS, 1993).

A edição mais recente do Fórum de Supervisão de Estágios em Serviço Social, ocorrida no primeiro semestre de 2019, teve por finalidade o debate referente às políticas públicas e serviços em que os estudantes em estágio se inserem. Da mesma forma, foram compartilhados os desafios e potencialidades percebidos nos

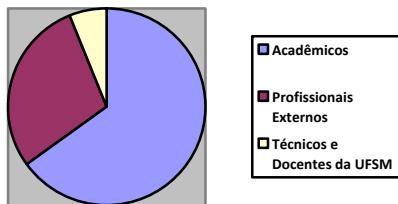
diferentes processos de trabalho, possibilitando a construção coletiva de ações e estratégias a serem observadas pelo projeto.

Quanto a III Mostra de Estágios, ocorrida em setembro de 2019, objetivou-se dar visibilidade às instituições parceiras do curso de Serviço Social, bem como socializar as experiências possibilitadas aos acadêmicos. O evento contou com a participação ativa dos estudantes em estágio, envolvidos com o projeto, desde a comissão a organizadora à construção de materiais informativos sobre as ações desenvolvidas nas instituições parceiras.

De forma precursora, os eventos supracitados ocorreram de maneira conjunta, possibilitando maior participação dos profissionais a partir da oferta de atividades no período diurno e noturno. Foram aceitos e apresentados 16 trabalhos, através da modalidade pôster. Cabe destacar que esse foi o primeiro espaço organizado pelo Curso com a oferta de envio e apresentação de trabalhos, o que demonstra o potencial inovador do evento.

Salienta-se um retorno positivo dos estudantes e supervisores quanto à oferta dessa modalidade, pois possibilitou a vivência do processo de escrita e pesquisa em um evento do Curso para os acadêmicos em estágio, os instrumentalizando para a participação em eventos científicos, a exemplo da Jornada Acadêmica Integrada (JAI) da UFSM. A ilustração a seguir auxilia na compreensão dos resultados referentes aos eventos realizados:

Gráfico 02 Público Alvo Envolvido da Comunidade Acadêmica com o Projeto de Extensão



Elaborado pelos autores (2019).

O gráfico acima se refere aos envolvidos nos eventos organizados pelo projeto, tendo uma expressiva participação de acadêmicos (160 estudantes), profissionais externos à UFSM, cuja maioria são supervisores de estágio parceiros

do Curso de Serviço Social da UFSM (71 assistentes sociais), técnicos e docentes da UFSM (15 profissionais). Os eventos, que começaram a ser ofertados no ano de 2017, contou com edições subsequentes anuais, em 2018 e 2019.

É importante ressaltar que, para além do impacto na formação acadêmica, o projeto visa atuar na transformação social, colocando a universidade a serviço das necessidades da população. A academia possui um *lócus* privilegiado de conhecimentos que devem ser compartilhados e utilizados em benefício da sociedade. Dada a proximidade do fim do projeto, previsto para 31 de dezembro de 2019, será construído um novo projeto de extensão, que abranja o acompanhamento da implantação do COMID em Itaara e do trabalho por ele realizado, bem como que continue com a oferta dos eventos anuais, abrindo-se para novas possibilidades de atuação conforme a demanda comunitária.

## **CONCLUSÃO**

Cabe ressaltar que as ações do projeto, em sua diversidade de experiências e agentes envolvidos, possibilitam a qualificação da formação dos estudantes, o que ultrapassa o ambiente acadêmico, no que tange a sua dimensão social, política e cultural. O projeto propicia a aproximação com diferentes segmentos da população, contribuindo para uma formação integral, alicerçada na diversidade presente como princípio norteador da atuação do assistente social, segundo seu Código de Ética (CFESS, 1993).

A partir disso, perceberam-se reflexos no fortalecimento da participação política através do controle social, bem como da reprodução desse aprendizado nas comunidades onde os estudantes e profissionais se inserem. Assim, evidenciou-se o caráter interdisciplinar do projeto, a partir da articulação de diferentes saberes, objetivando-se unidade teórico-prática na construção do conhecimento.

Tendo em vista o impacto social e acadêmico do projeto, observado pelos resultados apresentados e através de avaliações quanti-qualitativas com os acadêmicos participantes, esse terá continuidade no ano de 2020. Novas frentes de atuação estão sendo elaboradas e articuladas a partir das demandas emergentes da comunidade de Santa Maria e região, tendo a possibilidade do projeto tornar-se um programa de extensão. Cabe ressaltar que a universidade possui um importante

papel social que vai além do ambiente estritamente acadêmico, sendo um espaço de conhecimentos múltiplos e diversos que devem se retroalimentar com a comunidade loco regional em que se insere.

## **REFERÊNCIAS**

**CFESS. Código de Ética Profissional do Assistente Social.** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_1993.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2019.

**DEUS, Raquel. Controle Social e Assistência Social:** reflexões de uma experiência de extensão/ Rosa Maria Castilhos Fernandes (Org). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

**FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação Permanente e Políticas Sociais.** Campinas: Papel Social, 2015.



## O ATLETISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO A PARTIR DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ÚLTIMOS 10 ANOS

**Eixo: Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade**

**Gislei José Scapin<sup>1</sup>**

**Leandra Costa da Costa<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

O referido trabalho elucida o projeto de pesquisa intitulado “O atletismo na Educação Física Escolar: objetivos e estratégias de ensino a partir de uma revisão sistemática dos últimos 10 anos”, contemplado pelo edital Fipe Junior número 002/2019 – PRPGP/UFSM e registrado no gabinete de projetos com o número 051364. A referida pesquisa realiza uma investigação de caráter teórico sobre o trato pedagógico do Esporte Atletismo que emerge do contexto escolar enquanto um conteúdo da Educação Física, objetivando verificar as publicações direcionadas ao ensino do Atletismo na Educação Física Escolar (EFE), identificando as modalidades trabalhadas, elencando os objetivos propostos para as aulas e listando as estratégias de ensino utilizadas para o desenvolvimento e valorização do determinado esporte no contexto escolar. Metodologicamente segue uma abordagem qualitativa a partir de uma revisão sistemática de periódicos e artigos publicados nos últimos 10 anos (2008 - 2018) selecionados no Portal de Periódicos da CAPES com os descritores *Ensino, Atletismo e Escola*. Após a busca e seleção dos artigos, realizaremos a verificação organizando o conteúdo em categorias: *modalidades, objetivos e estratégias de ensino*. Com esta investigação pretendemos evidenciar o panorama do ensino do Atletismo na EFE e projetar um acervo instrumental para pensar/planejar e elaborar o ensino desta modalidade esportiva em âmbito escolar, bem como, qualificar a formação de futuros professores.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Atletismo. Ensino. Revisão Sistemática.

### **INTRODUÇÃO**

O referido trabalho elucida o projeto de pesquisa intitulado “O Atletismo na Educação Física Escolar: objetivos e estratégias de ensino a partir de uma revisão sistemática dos últimos 10 anos”, contemplado pelo edital Fipe Junior número 002/2019 – PRPGP/UFSM e registrado no gabinete de projetos da Universidade Federal de Santa Maria com o número 051364. O referido projeto pretende objetivar uma investigação de caráter teórico sobre o trato pedagógico do Esporte Atletismo enquanto um conteúdo da Educação Física Escolar (EFE), buscando evidenciar as

<sup>1</sup> Acadêmico de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria. [giscapin@gmail.com](mailto:giscapin@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. [lcostadacosta@hotmail.com](mailto:lcostadacosta@hotmail.com)



publicações direcionadas ao ensino do Atletismo na EFE a luz de uma revisão sistemática em periódicos da área pedagógica da Educação Física.

Nossa preocupação em verificar a produção do conhecimento sobre o ensino do Atletismo na EFE pauta-se, pois, pela perspectiva de socialização e apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, corroborado pelo direito de acesso ao patrimônio cultural enquanto produção da natureza humana, isto é, o que é produzido pelos humanos na relação com seus pares e com a natureza, pertencente, portanto, à composição da existência histórica dos sujeitos/cidadãos (SAVIANI, 2013; SOARES et al., 2012).

Nesta perspectiva, entendemos o Esporte, em especial o Atletismo, como produção humana – determinante da cultura humana – e, deste modo, deve constituir a corporeidade de cada cidadão enquanto sujeito histórico, social e cultural. Toda dimensão esportiva, nas suas diversas formas de manifestação, constitui, por conseguinte, parcialidade da essência humana em sua totalidade.

Nos escritos de Simoni; Teixeira (2009), a história do Atletismo em sua forma mais rudimentar coincide com a história da existência do homem pré-histórico que, em suas atividades diárias de caça e pesca para sobrevivência, construía suas próprias lanças e corria para fugir de animais-predadores, pulando rios, pedras e arbustos. Na Grécia Antiga, no ano de 393 a.c., na cidade de Olímpia, os homens começaram a correr nus, para mostrar sua virilidade e bravura diante de seu imperador e assim, depois de alguns anos, finalmente foi chamado de *esporte*.

O Atletismo é concebido como uma modalidade olímpica cuja responsabilidade está a cargo da Associação Internacional de Federações de Atletismo, fundada em Londres - 1912. O esporte está entre os favoritos dos ingleses e ficou conhecido no Brasil no século XX. Em 1952, Adhemar Ferreira da Silva conquistou a primeira medalha de ouro em Salto Triplo para o Brasil, o presente fato ocorreu nos Jogos de Helsinque, na Finlândia.

Os fatores de relevância do Atletismo para o desenvolvimento humano se manifestam de várias formas, além de ser a modalidade esportiva mais antiga já praticada pelo homem, desenvolve noções básicas de espaço e locomoção como caminhar, correr, saltar, tendo assim o praticante um amplo domínio sobre seu



próprio corpo auxiliando em desenvolvimento físico, motor e psíquico (KIRSCH, 1983).

O Atletismo inserido no âmbito escolar é uma das práticas esportivas fundamentais, pois a criança possui picos em seu processo de crescimento e desenvolvimento, os quais propiciam a apreensão de conhecimentos específicos. Ademais, é possível através do Atletismo, observar o grau de desenvolvimento em que a criança se encontra, incentivando, deste modo, a elaboração de um programa pedagógico para o acesso às modalidades do referido esporte (idem).

Segundo Kunz (1991), em um contexto pedagógico, perspectivas de mudanças realmente desejáveis deveriam começar para a superação de alguns problemas e déficits relacionados aos aspectos locomotores e de motricidade, muitas vezes apresentado pelos educandos em processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é necessário que o professor de Educação Física ressignifique suas atividades pedagógicas, ou seja, realize uma transformação didático-pedagógica do esporte, tendo como ponto de partida o Atletismo, apresentando grandes possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar, levando em consideração os objetivos e o método de ensino de suas modalidades esportivas.

Autores como Mota e Silva et al. (2015), Matthiesen (2005, 2007, 2017) e Marques; Iora (2009) enfatizam de forma negativa a ausência do Atletismo no ambiente escolar e evidenciam a carência em oportunizar e estimular o acesso à modalidade, apresentando como justificativa para tal cenário a falta de espaços e materiais específicos para o desenvolvimento das aulas.

Tendo em vista está ultima exposição e como forma de atenuar a defasagem educacional no âmbito escolar, reiteramos a elaboração de propostas pedagógicas para o ensino dos conteúdos esportivos do Atletismo na escola, sobretudo em aulas de Educação Física. Neste viés, este trabalho objetiva verificar as publicações direcionadas ao ensino do Atletismo na Educação Física Escolar. Bem como, objetiva especificamente identificar as modalidades desenvolvidas nas aulas de Atletismo na EFE, elencar os objetivos pautados para o ensino do Atletismo na EFE e, por fim, listar as estratégias de ensino utilizadas para o trato pedagógico com o Atletismo na EFE.



## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nossa pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, na qual destaca-se pela não preocupação com dados quantitativos e numéricos, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um conteúdo teórico produzido a partir da prática pedagógica nas escolas. Esse tipo de pesquisa, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), busca “explicar o porquê das coisas e o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”, ou seja, nossa preocupação não está em enumerar ou apontar quantos periódicos abordam sobre o ensino do Atletismo na EFE, mas, a partir do levantamento e seleção dos periódicos e artigos científicos, verificar o conteúdo destes para elucidar o que pauta nossos objetivos.

Nossa pesquisa segue os delineamentos de revisão sistemática de literatura (GALVÃO;SAWADA;TREVISAN, 2004), na qual buscaremos periódicos-artigos pelas palavras-chave *ensino, Atletismo, escola*, no intuito de fazermos uma síntese da produção relacionada a temática do ensino do Atletismo na EFE. Utilizaremos como plataforma de busca o Portal de Periódicos da CAPES, na área da Educação Física, utilizando os descritores citados acima, selecionando os artigos nacionais e revisado por pares que tratam sobre o ensino do Atletismo na EFE publicados nos últimos 10 anos (2008 - 2018). Após a busca e seleção dos artigos, realizaremos a verificação organizando o conteúdo em categorias: *modalidades, objetivos e estratégias de ensino*.

## **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RESULTADOS ESPERADOS**

Compreendemos a razão da existência deste trabalho a partir da necessidade de realizar um levantamento dos estudos que já foram elaborados durante os



últimos dez anos, no intuito de resgatar a produção de conhecimentos já realizada e divulgada, para a *posteriori* auxiliar a prática pedagógica de futuros professores.

O Atletismo é uma modalidade esportiva que tem como base algumas habilidades motoras muito importantes para o desenvolvimento motor como: Correr, marchar, saltar, lançar e arremessar. Reconhecido desde a Grécia Antiga, embora esse esporte seja identificado nas Olímpiadas por meio de algumas provas, sua história é pouco divulgada e ensinada por aqueles que praticam (MATTHIESEN; 2007).

A literatura nos elucida que o ensino dos esportes na escola se resume em priorizar quatro modalidades, a saber: o futebol, o handebol, o basquetebol e o voleibol (RANGEL;BETTI, 1999). O fato é que, apesar de ser apontado como uma modalidade tradicional, o ensino do Atletismo tem sido ignorado, principalmente, por conta da falta de materiais e espaços disponíveis para a prática nas escolas brasileiras (MATTHIESEN, 2007).

Podemos considerar, ademais, que a falta de espaço físico e materiais oficiais, bem como, a formação profissional incompleta e o desinteresse dos alunos pelo conteúdo são justificativas mais comuns para que o ensino do Atletismo não ocorra (MATTHIESEN, 2005). Consequentemente, o fato do referido esporte ser considerado conteúdo da EFE, nem sempre se espera que o ensino do mesmo ocorra como almejado. Calvo (2005), também esclarece que o Atletismo é um campo negligenciado, pois a maioria dos acadêmicos do curso de Educação Física só tem seu primeiro contato com esse esporte-base no Ensino Superior.

Nos últimos anos, conforme Matthiesen (2007), houve um rápido aumento na incidência do ensino de outras modalidades esportivas nas aulas de Educação Física Escolar, em especial, do Atletismo. Nossa preocupação, diante disto, está em realizar uma pesquisa teórica e de revisão elucidando o conhecimento da produção acerca do ensino do Atletismo, ou seja, ao verificarmos a produção de alguns periódicos da área que abordam sobre a temática do ensino do Atletismo, podemos identificar e elencar o que está sendo elaborado para realização do trato pedagógico com o esporte em questão, em especial no que tange aos objetivos e as estratégias de ensino.

Motta e Silva et al. (2015), a partir de uma pesquisa de revisão sistemática realizada em 15 periódicos científicos da área da Educação Física, demonstraram que até o ano de 2013 houve um crescimento da presença do Atletismo nos programas da disciplina de Educação Física no ambiente escolar. Porém, os autores nos alertam que é necessário entender e discutir como estas aulas estão sendo trabalhadas, não bastando apenas à presença deste esporte nos programas da EFE, mas como ocorre de forma efetiva o seu trato pedagógico.

Neste sentido, pretendemos trazer para cena, além das modalidades que estão sendo proporcionadas aos alunos e quais são os objetivos traçados, bem como quais estão sendo as estratégias de ensino elaboradas e utilizadas pelos professores no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Ademais, há a possibilidade de constatar como os professores estão enfrentando as dificuldades no trato com o atletismo, como estão atenuando os problemas de infraestrutura e material pedagógico e o desinteresse dos alunos.

Mencionamos os objetivos para aulas de Educação Física fazendo referência ao entendimento de Daolio (1996), na qual situa o trato com as formas da Cultura Corporal na perspectiva de desenvolver e transmitir os jogos, as danças, as lutas, os esportes, a ginástica, entre outros, atendendo aos objetivos da coletividade escolar em detrimento da centralização da aptidão física e do rendimento técnico-esportivo. Na compreensão do referido autor, os objetivos da Educação Física Escolar necessitam, portanto, possibilitar a sistematização e reelaboração dos conteúdos por parte dos educandos para que, deste modo, possam apreendê-los.

Neste sentido, Betti; Zuliani (2002, p. 75) argumentam que um objetivo e finalidade da Educação Física Escolar seja: “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida”. Embora não priorizamos a centralidade na aptidão física, concordamos com os autores ao se posicionarem em defesa da apreensão dos saberes da Educação Física como forma de instrumentalização para a vida dos educando em contexto externo ao escolar, bem como, possibilidade de ampliação



cultural para desfrutar das práticas corporais juntamente com seus pares em locais propícios para sua realização.

Em consonância com o trato dos objetivos para Educação Física Escolar, Kunz (1991) evidencia-los em três dimensões, a saber: biológico, sinestésico e integrador. O autor descreve, respectivamente, as três dimensões nas seguintes palavras: atender a formação das capacidades físicas básicas como, por exemplo, força, velocidade, resistência e flexibilidade; formação das competências motoras para o desenvolvimento das diversas modalidades esportivas; e, por fim, desenvolver os aspectos sociais dos educandos por meio do esporte e dos demais elementos da Educação Física.

Encaminhando nosso estudo para o âmbito dos objetivos para com o Atletismo em aulas de Educação Física, Kunz (1998) nos adverte sobre as dificuldades ou enfrentamentos encontrados no ambiente escolar, sobretudo no que se refere à cultura da Educação Física Escolar. O autor pondera que na relação com os demais elementos da área, em especial aqueles realizados com bolas, o Atletismo acaba sendo secundarizado, muitas vezes pela justificativa da ausência de lúdicode ou pelo receio de fracassos esportivos ou não desenvolvimento das modalidades em razão do elevado nível técnico exigido para sua realização. Entretanto, reiteramos o trato pedagógico com o Atletismo no ambiente escolar, sobretudo, nas aulas de Educação Física, elaborando e concretizando os objetivos atrelados ao processo de apropriação dos elementos/fundamentos indispensáveis para o aprimoramento das modalidades esportivas do Atletismo em suas dimensões conceitual, procedural e atitudinal (MATTHIESEN, 2007).

Vinculado aos objetivos para Educação Física Escolar, em especial no trato com o Atletismo, estão as estratégias de ensino enquanto caminhos teórico-metodológicos para materialização do processo de ensino-aprendizagem das modalidades do referido esporte. Tais estratégias instrumentalizam a relação interpessoal entre os educandos com o conhecimento, mediada pela ação didático-pedagógica do professor (MARQUES; IORA, 2009; DARIDO, 2001; BETTI; ZULIANI, 2002).

Como resultados esperados, vislumbramos verificação dos estudos já desenvolvidos para elucidar um cenário que evidencie a situação do ensino do



Atletismo na EFE, elencando alguns fatores imprescindíveis como conteúdos/modalidades, objetivos e estratégias que poderão auxiliar na prática pedagógica de futuros professores.

A partir dos resultados obtidos, almejamos projetar possibilidades de ensino do Atletismo que possam vir a contribuir no processo de formação inicial dando visibilidade a prática do Atletismo no âmbito escolar. Acreditamos que os estudos e produções analisadas/verificadas nos proporcionará um panorama das propostas de ensino elaboradas para o Atletismo no contexto escolar e, ademais, possamos compreender quais preocupações estão sendo expostas e abordadas para o trato com o esporte, possibilitando o acesso ao conhecimento produzido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o processo de elaboração da referida pesquisa encontra-se em desenvolvimento, ponderamos algumas considerações. A saber, compreendemos e reconhecemos os limites de abrangência desta pesquisa, pois trata-se de investigar o trabalho desenvolvido no contexto escolar a partir da produção acadêmico-científica da área. Neste sentido, é mister considerar que nem todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola acaba sendo publicado em razão dos mais diversos motivos. Portanto, em nossa busca teórica – com periodicidade de 10 anos – não será conhecido e explorado a totalidade do trabalho materializado pelos professores de Educação Física atuantes na escola.

Entretanto, acreditamos que o acervo a ser localizado e explorado constituirá um rol de possibilidades pedagógicas com as práticas e intervenções educativas que estão constituindo um olhar significativo para o trato com os conteúdos da Educação Física, em especial com o Atletismo. Buscamos, nesta perspectiva, evidenciar as práticas pedagógicas com intencionalidade objetiva, que produzam saberes escolares relevantes para manter a materialidade da Educação Física Escolar enquanto área de conhecimento.

Por fim, ressaltamos que o produto final desta investigação poderá proporcionar instrumentos para pensar o ensino do Atletismo na EFE, constituindo um acervo de conhecimentos e estratégias que poderão contribuir para a formação



de futuros professores, qualificando o processo formativo e profissional em Educação Física.

## REFERÊNCIAS

- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, Número 1, 2002.
- DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl.2, p.40-42,1996.
- DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. Perspectivas da Educação Física escolar. UFF, v.2, n.1, p. 5- 25, 2001.
- GALVÃO, C; SAWADA, N; TREVISAN, M. Revisão Sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-am Enfermagem**, Ribeirão Preto (SP), p. 549-556, 2004.
- GERHADT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. 120 p. (Educação a Distância). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- KIRSCH, August. **Antologia do Atletismo: metodologia para iniciação em escolas e clubes**. – Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1983.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí:Unijuí, 1998.
- MARQUES, C. L. da S; IORA, J. A. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p.103-118, jun. 2009.
- MATTHIESEN, Sara Quenzer (Org.). **Atletismo se aprende na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Atletismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Atletismo na escola** / Sara Quenzer Matthiesen; Ricardo Garcia Cappelli, prefácio. – Maringá : Eduem, 2014. 161 p. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94636/000916393.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28, ago 2018.



MOTA e SILVA. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? revisitando artigos publicados em periódicos científicos da educação física nos últimos anos.  
**Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1111-1122, out./ dez., 2015.

RANGEL BETTI, I. C. Esporte na Escola: mas é só isso, professor?. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p.25-31, jun. 1999

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. 11<sup>a</sup>ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SIMONI, Clarissa Rios; TEIXEIRA, Willian Medeiros. **Atletismo em quadrinhos: história, regras, técnicas e glossário**. Porto Alegre: Ed. Rigel & Livros Brasil, 2009.

SOARES, et.al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.



## O CURSO NORMAL NA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO RS: TRAÇOS HISTÓRICOS NA ATUALIDADE

Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para a sociedade

Leandro Lampe<sup>1</sup>

Mariglei Severo Maraschin<sup>2</sup>

Shirley Bernardes Winter<sup>3</sup>

César Augusto Robaina Filho<sup>4</sup>

Silvia de Siqueira<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar e discutir as motivações e perfil dos estudantes do Curso Normal de uma instituição na região central do estado do Rio Grande do Sul. A necessidade de se conhecer determinado público alvo é pertinente, uma vez que, permite com que se reflita sobre a política de formação de professores em nível médio e sobre as percepções profissionais dos futuros professores. Desse modo, foram apresentadas questões para os estudantes do curso Normal em uma entrevista semiestruturada de modo com que pudesse subsidiar o levantamento de algumas características dos sujeitos que compõem o curso. Verifica-se como principais resultados do estudo que a realidade do Curso Normal tem presença majoritária de mulheres, e um número reduzido de alunos por turma. Percebe-se que os estudantes associam sua futura carreira profissional à vocação. Algo comum também na sociedade.

**Palavras-chave:** Curso Normal – Trabalho Pedagógico – Educação Profissional

### INTRODUÇÃO

O Curso Normal surgiu da necessidade de formar os professores para ministrar aulas de conhecimentos básicos aos estudantes, porém esta iniciativa ocorreu no cenário educacional Brasileiro no ano de 1835, quando foi criada a primeira Escola Normal no Rio de Janeiro. Até esse momento histórico, não havia preocupação com a formação daqueles que ministram aulas, alfabetizavam e

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, leandrolampe@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, marigleism@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, shirleybwinter@gmail.com

<sup>4</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, cesarrobaina7@hotmail.com

<sup>5</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, silviadsiqueira@gmail.com

produziam o conhecimento de maneira formal. Sendo essa função já ocupada inicialmente pelos jesuítas, que objetivavam a catequização<sup>6</sup> dos nativos após a chegada de Portugal. Entretanto, com a expulsão dos jesuítas, essa tarefa passou a ser ocupada por aqueles indivíduos que detinham algum conhecimento sobre operações básicas, leituras e escritas, não havendo necessidade de formação.

Ainda antes da implementação da primeira escola de formação de professores no Rio de Janeiro, houve a promulgação de uma lei, o Decreto das Escolas de Primeiras Letras que se referia ao ensino elementar, que tratava do ensino inicial da época (OYARZABAL, 2008). Esse ensino era embasado no método mútuo, indicando que o professor deveria ministrar aulas contanto com auxílio de monitores, e assim atendendo um número mais expressivo de estudantes. O método Lancaster-bell, ou método mútuo, a responsabilidade de ensinar não cabe mais somente ao professor, mas também aos monitores. Esperando-se assim uma democratização do ensino. O ensino elementar objetivava a instrução para a leitura, escrita, operações básicas de matemática e ainda moral e religião.

Andrew Bell (1753-1832), médico e pastor anglicano, aplicou o método em um orfanato onde atuou como diretor nos anos de 1787 à 1794 situado em território de colônia britânica. Sua atitude se justifica pelo fato de não contar com “mestres” capacitados, e para suprir a demanda de instrutores, convocando os alunos que mais se destacavam nas turmas, para que auxiliassem como monitores durante as aulas. Com o método, Bell conseguiu instruir aproximadamente duas centenas de estudantes (BASTOS, 1997).

Enquanto Joseph Lancaster (1779-1838), pertencente a grupo religioso de origem protestante, cria no ano de 1798, em Londres, uma escola que objetiva instruir crianças pobres, inicialmente contanto com um número expressivo de 800 meninos e 300 meninas. Declarando-se com o problema de prover educação gratuita ao número elevado de estudantes, sem que comprometer as finanças com utilização de muitos professores. Então, decide inserir em cada sala de aula um aluno com conhecimento, sob supervisão do professor. Constatando a eficácia do método, publica a obra intitulada *“Amélioration dans l'éducation des classes industrieuses de*

<sup>6</sup> Processo de conversão dos nativos que ocupavam o território brasileiro aos ensinamentos do catolicismo, da religião católica.



"la société"<sup>7</sup> o que estimulou a implementação de escolas utilizando o método (BASTOS, 1997).

Desse modo, a implementação do método mútuo foi instaurado no Brasil visando sua praticidade, e baixo custo. Mas o professor, caso não tivesse o preparo específico para ministrar o ensino mútuo, deveria receber um preparo em cursos de curta duração, ofertados nas capitais. Ou ainda, algum professor que já tivesse a formação no método mútuo, era encarregado de preparar os demais professores. Garantindo assim, de certo modo, a ausência de professores de primeiras letras. (BASTOS, 1998). Entretanto, logo notou-se a ineficiência e precariedade do método, evidenciando as más condições dos professores e das próprias escolas. No intuito de minimizar os efeitos resultantes da falta de formação, foi instalada no Rio de Janeiro, no ano de 1835, a primeira instituição responsável pelo preparo dos professores.

A Escola Normal apresentou um breve tempo de funcionamento, sendo fechada no ano de 1849 por Couto Ferraz, quando este chega ao poder. Tal medida foi tomada, pois passou-se a considerar a escola como responsável por grandes despesas aos cofres públicos (OLIVEIRA, MARQUES e LIMA, 2016). O que evidencia a gênese do descaso e valorização da educação e formação de professores, tema historicamente presente no cenário educacional do país, que persiste até os dias atuais.

Apenas com o surgimento da Lei Provincial nº1.127, que previa a criação novamente de uma Escola Normal no ano de 1859 em Niterói, capital da província de Rio de Janeiro. Com isso, as Escolas Normais foram se disseminando pelo país. A Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, recebeu a primeira instituição de Curso Normal no ano de 1869, localizada onde hoje se situa a capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Desde então muitas mudanças ocorrem no cenário educacional, entre elas, alterações na exigência da formação de professores, como a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que exige obrigatoriedade de formação em nível superior para os professores. Assim, extinguindo o Curso Normal até o ano de 2013, quando surge a

<sup>7</sup> Em português "Melhoria na educação dos clãs industriais da sociedade".

Lei nº 12.796/2013 que passou a assegurar novamente a formação em nível médio como suficiente para os professores.

Com mudanças nos termos legais para formação dos professores, o Curso Normal continua sendo oferecido no Brasil. Nos dias atuais, mais precisamente no ano de 2018, o estado conta com 11.673<sup>8</sup> estudantes matriculados no Curso Normal. Considerando um número significativo de estudantes, propõem-se o presente estudo desenvolvido no grupo transformAção – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. Assim, assume-se como objetivo do estudo, analisar e discutir as motivações e o perfil dos estudantes do Curso Normal, de uma instituição na região central do Estado do Rio Grande do Sul.

## METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e de campo. Para Gil (2011), as pesquisas bibliográficas são aquelas que partem de estudos já existentes e divulgados em artigos científicos e livros, o autor destaca também a importância de estudos bibliográficos para pesquisas históricas, pois, por vezes, é a única maneira de se conhecer o passado histórico do objeto de pesquisa. E ainda sobre as pesquisas de estudo de campo, o autor indica que, preocupa-se em descrever com clareza características do grupo estudado, como idade, sexo, mas o estudo também poderá apresentar ênfase na análise do poder local daquela população, etc.

Abordagem da pesquisa é quali-quantitativa, pois os dados “não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2001, p. 22). Os sujeitos da pesquisa são estudantes do curso normal. Lócus da pesquisa: uma instituição na região central do Estado do RS. O período da pesquisa foi de outubro a novembro de 2019. Para produção de dados recorreu-se ao questionário (Quadro 1), quanto a utilização deste instrumento, “a pesquisa não restringe aspectos culturais do entrevistado, possui maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e

<sup>8</sup> Dados do Censo Educação Básica 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 28 nov. 2019.

possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal". (OLIVEIRA, 2011, p. 35)

A interpretação e discussão dos dados coletados constituem-se no *corpus* da pesquisa, sendo desenvolvidas a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Movimento dos Sentidos (AMS) que considera as condições de produção determinantes para a construção de sentidos dentro de um evento discursivo. A análise ocorreu em três momentos distintos: 1) localização do discurso no contexto de produção; 2) comparação dos sentidos; 3) remissão novamente do discurso ao contexto de análise. Nessa perspectiva, os dados produzidos foram analisados, estudados e produzidos sentidos, elaborando-se argumentos e significados a partir da análise. Portanto, sentidos são produzidos através do significado, "os sentidos sempre podem ser outros e assim também as leituras" (NUNES, 2010, p. 12), significado este que não se refere à ideia e/ou conceito do vocábulo, mas significado como totalidade, parte de um todo dentro do contexto de análise. Nesse contexto, o discurso assume sentido de: aproximação, distanciamento, provisório, esvaziamento, deslocamento.

#### **Quadro 1:** Questões apresentadas aos estudantes.

<b>Questões</b>
1. Idade:
2. Ano de ingresso no curso?
3. Qual seu gênero?
4. Qual seu nível de formação? Caso tenha respondido Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado. Qual área?
5. Qual a modalidade do Curso Normal:
6. Caso sua resposta tenha sido integrado. Qual ano?
7. O que te levou a escolher o Curso Normal?
8. O que te motiva a permanecer no Curso Normal?
9. Pretende seguir seus estudos no Ensino Superior posteriormente? Em qual Curso? Por quê?
10. Atua ou já atuou como professor ou auxiliar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Não serão citados os nomes dos estudantes, no entanto, para facilitar a localização do leitor, denominamos cada participante da pesquisa pela letra N seguida pelo número que designa a ordem de tabulação do material.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta desta pesquisa foi delinear o perfil dos estudantes matriculados no Curso Normal. Para tanto, foram realizadas dez perguntas registrando os discursos dos estudantes por escrito. A pesquisa contou com a participação de doze estudantes que atualmente estão matriculados e frequentam regularmente esta modalidade de ensino na instituição, objeto de estudo desta pesquisa, parte dos estudantes optou por não participar da pesquisa. Assim, apesar de não ser um número expressivo de respondentes, optou-se por validar a pesquisa no intuito de traçar o perfil dos mesmos, as respostas obtidas foi de estudantes, das duas modalidades em que o curso é ofertado na instituição pesquisada: integrado ao Ensino Médio e na modalidade de Aproveitamento de Estudos, evidencia-se uma homogeneidade na faixa etária dos estudantes do Curso Normal integrado ao Ensino Médio, que varia em torno de 16-18 anos de idade, sendo esse o padrão aparente dos estudantes regularmente matriculados na educação básica de nível médio em nosso país. Já quanto a faixa etária dos estudantes matriculados na modalidade Aproveitamento de Estudos, pode-se notar uma heterogeneidade quanto a idade, sendo que apresentam uma variação de 20 anos a 58 anos de idade. Cabe ressaltar que dos quatro sujeitos pertencentes a está modalidade, dois possuem Ensino Médio completo, um possui graduação e um mestrado.

Ao analisar a composição do Curso quanto ao sexo dos estudantes, corrobora-se com a literatura ao evidenciar uma presença majoritária feminina, uma vez que, aproximadamente 75% dos estudantes que responderam o questionário se identificaram como pertencentes ao sexo feminino. Ao tratar deste “fenômeno”, a historicidade do Curso Normal no século XIX traz uma contribuição para compreender como ocorreu esta transição, de uma profissão predominantemente masculina, para tipicamente feminina, tal transição ocorreu no momento em que os homens migram para o trabalho no mundo industrial, e as mulheres passam a se inserir em larga escala no Curso, objetivando assim, uma formação profissional que atribuísse certo prestígio social. Entretanto, a presente discussão não abrange em



dimensões o estudo com seu aprofundamento, que cabe ser retomado em estudos futuros.

Ao tratar da questão referente a motivação para busca do Curso Normal, as respostas foram variadas, indicando termos recorrentes e conhecidos por estudiosos e pesquisadores do tema, como o estudante N1 ao inferir que “*Descobri minha vocação, após trabalhar em um projeto na escola*”. O discurso assume um sentido de distanciamento, pois ao tratar do termo vocação relacionado com a profissão de professor, reforça a percepção de se tratar de um dom do qual as pessoas são detentoras. Como apontado por Lengert (2011), essa “vocação” que é menciona em diversos discursos sobre a carreira do professor, está em sua maioria das vezes atrelada a construção de um imaginário do sujeito e também social sobre o que seria o trabalho como professor, não considerando os fatores que o levaram a ter essa visão sobre os professores.

Outro estudante, N6 indica que “*Queria ter está oportunidade de conhecer como é trabalhar com crianças*”, através dos indícios presentes em seu escrito, pode-se destacar que o estudante percebe sua formação como uma preparação quanto trabalhador, assim o discurso assume um sentido de aproximação, reconhecendo a proximidade entre o trabalho e a carreira de professor. Embora o estudante não faça menção mais detalhada sobre esse trabalho que menciona em sua resposta, nem algum tipo de articulação com o trabalho pedagógico<sup>9</sup> que exercerá como professor.

Em outras respostas a questão oito, que aborda a motivação dos estudantes para permanecerem no curso, alguns estudantes referiram-se novamente ao sentimento que apresentam pela profissão do professor e pela educação, como N2 ao afirmar que o que motiva é “*o amor que descobri pela profissão*” enquanto N3 afirma que o que motiva é “*o amor pela educação*”. Tais discursos assumem um deslocamento de sentido, com as respostas pode-se destacar indícios da

<sup>9</sup> [...]trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, envolvendo a soma de escolhas que nem sempre são objeto de reflexão, por falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, para que os professores possam refletir sobre o que realizam. (FERREIRA, 2018, p. 594). FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2019.



necessidade da profissão estar relacionada ao sentimentalismo, e não ser necessariamente vista como profissão trabalhista. No entanto, N4 indica que o que motiva é “*a vontade de me aperfeiçoar como professor*”, indicando que há necessidade de um aperfeiçoamento para que exerça a profissão de professor, não sendo suficiente apenas a vocação, evidencia-se o sentido de aproximação entre objetivo do curso como processo formativo inicial. Diante disso, concebe-se que existe um distanciamento significativo nos discursos que ora é de aproximação, ora distanciamento da finalidade do Curso Normal, como processo formativo inicial (formação de professores de nível médio).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar do histórico educacional de nosso país, o Curso Normal apresenta grande valorização em determinado período, sendo visto pela sociedade como possibilidade de adquirir reconhecimento e prestígio perante a comunidade. O Curso passou por mudanças que foram reflexo das alterações que estavam ocorrendo no país, uma vez que era ocupado majoritariamente por meninos, e depois de iniciar o processo de industrialização em nosso país, fazendo com que os homens migrem para os serviços realizados na indústria, o Curso passou a ser ocupado por um número expressivo, quase totalmente por meninas.

Até os dias atuais esse Curso, que apresenta características históricas, forma profissionais para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que mobilizou o presente estudo. Através de questionários, pelos quais buscou-se conhecer àqueles que ocupam as classes do Curso Normal na região central do estado do RS, pode-se identificar uma certa heterogeneidade destes estudantes. E que muitos deles ainda associam o trabalho do professor a questões afetivas, trazendo em suas respostas os termos “vocação” e “amor” associados a suas escolhas profissionais, como futuros professores.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena C.(1998). A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". *História da educação*. Pelotas, nº 3, v. 2, p. 95-119.



BASTOS, Maria Helena C., A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). In: **História da educação**. Pelotas, nº 1, v. 1, p. 115-133. 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394** (n. 009394). Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 27 nov 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 27 nov 2019.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Nº 2; v. 16; p. 11-23; 2011. Disponível em <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195/209>>. Acesso em 27 nov 2019.

NUNES, H. Dicionários: história, leitura e produção. In: Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília, 8, 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <[www.portalrevistas.ucb.br](http://www.portalrevistas.ucb.br)>. Acesso em: 17 nov. de 2019. p. 06-21.

OLIVEIRA, Kátia Alves; MARQUES, Nara Letícia Pereira; LIMA, Michelle de Castro. A trajetória da escola normal: história da formação de professores no Brasil e no estado de Goiás. **Ciclo Revista**, set. 2016. ISSN 2526-8082. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/213>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. 2011. Disponível em: <[https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-Prof\\_Maxwell.pdf](https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-Prof_Maxwell.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2019.



**compartilhando  
saberes**

PROGRAD



[www.ufsm.br/compartilhandosaberes](http://www.ufsm.br/compartilhandosaberes)

OYARZABAL, G. M.; A organização da educação brasileira. In: ULBRA (Org.). **Fundamentos Teóricos e Metodológicos dos Anos Iniciais**. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. Cap. 2, p. 34-55.



## O gênero crônica como impulso didático: um projeto de leitura e produção em sala de aula Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade

Aylon de Oliveira Dutra<sup>1</sup>

João Pedro Wizniewsky Amaral<sup>2</sup>

Taís Pavão de Lima<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho é um relato de um projeto de intervenção didática dinamizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga, no segundo semestre de 2018. O projeto aconteceu durante as aulas de Língua Portuguesa em uma turma de sexto ano de ensino fundamental. Nossa proposta girou em torno de leitura, interpretação e produção do gênero crônica, e tinha como objetivo principal desenvolver as habilidades de leitura e produção textual, demonstrando que o estudo da Língua Portuguesa provoca reflexão, criação e entendimento através da linguagem. A escolha desse gênero textual aconteceu porque a crônica possui um caráter lúdico, literário e factual, aproximando-se, assim, da realidade do aluno. Além do mais, alguns alunos da turma já conheciam ou eram leitores deste gênero. Nossa metodologia consistiu em três etapas: a) realizar uma leitura guiada, em conjunto, de uma crônica, seguida de uma discussão dos temas e características do gênero; b) leitura, em pequenos grupos, de uma crônica, com apresentação oral de seu texto para a turma; e c) escrita e reescrita individual de uma crônica cujo tema fosse um causo que tenha se passado na escola. Os resultados foram extremamente positivos: a maioria dos alunos produziu, de fato, um texto criativo condizente com o gênero estudo. Ressaltamos ainda a receptividade com o projeto, pois muitos adoraram contar suas histórias e escreveram mais de uma crônica.

**Palavras-chave:** ensino; crônica; leitura; produção textual; ensino fundamental;

### INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto de intervenção didática sobre o gênero crônica dinamizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) João da Maia Braga, no interior de Santa Maria, RS. É uma escola pequena que conta com 349 alunos, nas modalidades e níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental Completo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse projeto aconteceu no segundo semestre de 2018 em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental durante 5 aulas.

A turma escolhida para a aplicação do projeto era composta por 18 alunos, com uma faixa etária entre 11 a 13 anos. Possuem hábito de leitura e costumam

<sup>1</sup> Graduando, UFSM, aylonsm@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre, UFSM, shuaum@gmail.com.

<sup>3</sup> Graduanda, UFSM, taispavao@hotmail.com.



levar para casa os livros emprestados pela professora regente, procurando e perguntando sobre eles.

Após uma entrevista com a professora regente e observação direta feitas na turma, pudemos notar que gêneros orais e escritos geravam muitas dificuldades entre os alunos. Por conta disso, escolhemos trabalhar com a crônica, um gênero atrativo com que o aluno terá uma facilidade em trabalhar, devido à linguagem simples, além de promover certa liberdade na escrita para expor suas ideias. Sendo assim, os alunos, ao trabalharem com crônicas, não estarão apenas estudando características do gênero, mas também irão aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, superando eventuais dificuldades já diagnosticadas em sala de aula.

Nossos objetivos foram: dinamizar atividades sobre um gênero textual que não foi abordado com a turma (crônica); favorecer a reflexão - individual e coletiva - dos alunos sobre determinado assunto; trabalhar a escrita e reescrita através da crônica; ocasionar o entendimento dos alunos de que diversos temas podem ser trabalhados em Língua Portuguesa; demonstrar a dimensão do estudo da Língua Portuguesa, que provoca reflexão, criação e entendimento através da linguagem; e promover a discussão oral em grande grupo através de crônicas.

Nossa metodologia consistiu em três etapas: a) realização de uma leitura guiada, em conjunto, de uma crônica de Ignácio Loyola Brandão, seguida de uma discussão dos temas e características do gênero; b) leitura, em trios, de diferentes crônicas de Luís Fernando Veríssimo, com apresentação oral do texto de cada grupo para a turma; e c) escrita individual de uma crônica cujo tema fosse uma história que tenha se passado na escola, seguida de uma reescrita. Para tanto, organizamos bilhetes orientadores para os alunos terem clareza de seus pontos positivos e de seus equívocos, deixando a atividade de produção mais dinâmica e elucidativa.

Se a produção de gêneros textuais, no que se refere aos aulas de língua portuguesa, é o principal problema desses alunos, conforme informou a professora regente da turma, ao dinamizarmos atividades de produção de crônica, eles poderão expor suas vivências através da escrita, fugindo da formalidade de outro gênero textual mais estanque, como um artigo de opinião, por exemplo.



## DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Durante todos os anos da vida escolar - desde as séries iniciais até o Ensino Médio - as aulas de Português compõem a grade curricular como uma disciplina com uma das maiores cargas horárias. O que todos estudamos nessas aulas, em um nível mais amplo, é a linguagem. Esse sistema complexo, com efeito, merece bastante atenção na escola, visto que esta é uma capacidade humana que permite estabelecer processos de comunicação. Em outras palavras, a linguagem é a nossa inserção e interação com o mundo e com outras pessoas.

Neste trabalho, aceitamos a concepção de linguagem de Luiz Travaglia (1997, p. 23), “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma determinada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Nessa concepção, portanto, observamos que a linguagem desempenha um papel social. Os alunos, como usuários da língua, “ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23). Por isso, ao usarmos essa concepção estamos auxiliando os alunos a tornarem-se conscientes que estes são seres sócio-político-históricos através da linguagem.

Ora, se concebemos a linguagem como um processo de interação, é lógico que pensamos a educação de forma problematizadora, um despertar crítico para a realidade, conforme a abordagem sócio-histórica nos traz (CUNHA, 2017, p. 4). Contudo, essa abordagem leva bastante tempo para se concretizar porque precisamos ter um consistente estudo do contexto da escola e dos alunos, por exemplo. Assim, baseamo-nos também no conceito de educação da abordagem cognitivista, que entende a educação como “um todo indissociável, considerando-se dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral” (CUNHA, 2017, p. 3). Nesse paradigma, o objetivo da educação é que o aluno seja autônomo intelectualmente, aprendendo por si próprio através da socialização, do desenvolvimento da personalidade e do instrumental lógico-racional. Complementando, o processo ensino-aprendizagem na abordagem cognitivista “deve oferecer liberdade de ação e propor trabalhos com conceitos” (CUNHA, 2017, p. 4). Além do mais, por esse viés,

o processo desenvolve a cognição do aluno como participante ativo do meio: aprender é compreender o objeto de estudo a partir de esquemas mentais. O ensino é “baseado no ensaio e erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas” (CUNHA, 2017, p. 4).

Achamos, inclusive, que é necessário o professor conhecer as diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem para ter uma maior gama de recursos e estratégias que podem transparecer de diversas formas em suas aulas. A educação é multidimensional e dinâmica. Estamos lidando com seres humanos, o que implica em trabalhar com diferentes habilidades, contextos, histórias, tempos, e processos. Devemos pensar a educação como um processo tanto individual como social: “os processos de formação concernem a cada indivíduo e, ao mesmo tempo, situam-nos como um fenômeno coletivo” (FARINA 2011, p. 99).

Na contemporaneidade podemos notar um fator agravante: estamos sendo diariamente bombardeado por diferentes modalidades e níveis de linguagem, sobretudo por causa dos meios de comunicação. Um dos - inúmeros - papéis do professor, então, seria auxiliar o aluno a construir essas significações em sala de aula, um espaço que vai na contramão das exigências produtivas e velozes de nossa sociedade:

Nós estamos entrando na nova era da educação, que passa a ser programada no sentido da descoberta, mais do que no sentido da instrução. Na medida em que os meios de alimentação de dados aumentam, assim deve aumentar a necessidade de introvisão e de reconhecimento de estruturas. (MCCLUHAN, 2005, p. 13)

Desse modo, o professor não deve ser um simples mediador e facilitador. Antes mesmo da formação de sentidos e significados, os alunos devem se conhecer, entenderem por que estão na escola e compreender por que estão estudando determinado assunto. Nessa nova era da educação a construção de um imaginário se mostra extremamente importante, como explica Cornelius Castoriadis.

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a ‘escolha’ que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a ‘funcionalidade’ (CASTORIADIS, 1982, p. 177).



Nesse contexto, para se constituir esse imaginário de significações, o aluno deve ter autonomia e liberdade, esta seguida ao intrínseco senso de responsabilidade. Paulo Freire explica como métodos rígidos de educação podem ter impacto negativo a longo prazo. Considerando nossa sociedade atual, que exige um constante domínio do sistema da linguagem, os danos de uma educação precária podem ser graves:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta éticamente no exercício da negação da outra curiosidade. [...] O bom clima pedagógico-democrático é o que em o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. (FREIRE, 2011, p. 82)

Tais explanações corroboram a dificuldade e a exigência do trabalho docente, sobretudo nos dias atuais. Especificamente neste projeto ainda encontramos outro entrave: trabalhar com leitura e escrita em sala de aula. A leitura e produção textual são processos demorados e quase estáticos, tornando-os pouco atrativos para os jovens, quando comparado a outras atividades, como interação em redes sociais, prática de jogos digitais ou exercícios que exigem movimentos. Jesús Martín-Barbero (2011, p. 128), um dos teóricos expoentes dos estudos culturais, argumenta que “nossas escolas não estão sendo um espaço no qual a leitura seja um meio de criatividade e de prazer, mas sim o espaço no qual leitura e escrita se associam a tarefa obrigatória e chata. Castradora, inclusive”.

Como uma tentativa de contornar esse preconceito (que a escola parece às vezes reforçar, possuindo uma sala de leitura onde não tem luz) dinamizaremos atividades com o gênero crônica, prioritariamente cômicas. Algumas características do gênero crônica podem nos auxiliar nesse processo. São textos curtos, contemporâneos, com toque de pessoalidade/subjetividade e que flertam com a linguagem lúdica e literária. Considerando que nossos alunos estavam cursando o 6º ano e estavam na faixa etária de 11 anos, trabalhar com um texto complexo e extenso talvez os distanciasse de um interesse genuíno.

Segundo Jorge de Sá (1985) é na crônica que:



nos deleitamos com a essência humana reencontrada, que nos chega através de um texto bem elaborado, artisticamente recriando um momento belo da nossa vulgaridade diária. Mas esse lado artístico exige um conhecimento técnico, um manejo adequado da linguagem, uma inspiração sempre ligada ao domínio das leis específicas de um gênero que precisa manter sua aparência de leveza sem perder a dignidade. (SÁ, 1985, p. 22)

Desse modo, ao trabalharmos com o gênero crônica, estaremos desenvolvendo uma sensibilização artística e literária junto aos alunos. Também não podemos afirmar que o estudo desse gênero vai exigir pouca capacidade cognitiva deles. Como é um texto com ares literários, são vários saberes implicados aí. A razão pela qual escolhemos a crônica é, como explicado anteriormente, na justificativa, por uma possível facilidade de identificação e manejo do gênero.

Conhecido atualmente como “um gênero tipicamente brasileiro” (WERNECK, 2008, p. 7), o gênero crônica é muito antigo na história mundial, e seu conceito sofreu algumas alterações ao longo do tempo. O termo crônica deriva do grego *khrónos*, que significa tempo. Por isso, o conceito de crônica é “o registro de acontecimentos num tempo e num espaço determinados.” (D’ONOFRIO, 1995, p. 123).

Assim, compreendemos o gênero crônica como uma narrativa artística e breve, que está sempre atrelada a determinados tempo e espaço, arraigada de marcadores subjetivos. Nessa linha de raciocínio, se crônica é uma narrativa, os alunos neste projeto estão lendo e criando histórias baseadas em suas experiências: sejam ficção, semi-ficção ou histórias verídicas. Tudo no mundo é narrativa. Logo, a interpretação e produção de texto é o trabalho com narrativas.

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; [...] a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 2011, p.19-20).

Ao terem contato com essas narrativas curtas e com elementos memoriosos e literários, os alunos, de certo modo, estarão tendo contato com o princípio basilar da



literatura: ler e contar histórias. Ao trabalharem com narrativas, os alunos também estarão praticando a alteridade e poderão projetar os saberes para o nível da convivência coletiva em nosso mundo. Aqui também englobamos o caráter criador de se trabalhar com narrativas. “Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto” (POSTIC, 1993, p. 13). A criação e imaginação não ficam no plano individual. Elas são faculdades necessárias para o mundo de hoje e que tem implicância até em problemas pragmáticos, como, por exemplo, a capacidade de resolução de problemas.

Talvez por essa simplicidade, alguns teóricos relativizam a crônica como um gênero não-literário ou como baixa literatura. No entanto, acreditamos que qualquer obra literária - inclusive a crônica - pode despertar sensibilidade artística e empatia humana. Em consonância a essa ideia, Antônio Cândido afirma:

A crônica não é um “gênero maior”. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor. “Graças a Deus”, seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura, como dizem os quatro cronistas deste livro na linda introdução ao primeiro volume da série. Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despretensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CÂNDIDO, 2003, p.13-14).

Ao trabalhar com a crônica até podemos estar mais perto de uma união entre ética e estética. Estética no sentido artístico, já que a crônica é um gênero literário, e ética no sentido de utilitarismo social, visto que a crônica geralmente remete a temas e discussões atuais. De acordo com Paulo Freire, a ética e a estética não podem ser trabalhadas na educação isoladamente: “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”. (FREIRE, 2011, p. 34).



Com esse projeto envolvendo o gênero crônica, pretendemos permitir aos alunos uma relação íntima com elementos literários, crítica e consciência social, além de proporcionar-lhes fogos de emoções e prazeres que a prática da leitura e da produção literária e sensível podem nos fornecer. Pode soar utópico, mas queremos, com esse projeto, formar e transformar para melhor a vida dos alunos com uma experiência suspensa no tempo. “Uma crônica é um texto que diverte, emociona, dá prazer ou entristece, mas ela é principalmente uma visão da vida, maneira de nos ajudar a contemplar o mundo, entender o país, os que estão em volta de nós. Enfim, de nos levar a melhorar” (BRANDÃO, 2004, p. 9).

Na primeira aula, em que dinamizamos atividades que contemplassem a leitura em voz alta, a leitura silenciosa e cotejo da crônica “Uma Visão de Vida”, tivemos bons resultados. Não obstante alguns alunos apresentarem uma resistência inicial em realizar a leitura em voz alta, todos os alunos leram um trecho do texto, o que nos permitiu identificar que poucos na turma possuem dificuldades no que se refere à leitura oral. Em seguida, as atividades relacionadas ao cotejo da crônica também tiveram um impacto interessante: a maioria dos alunos conseguiu efetivamente responder às perguntas propostas por nós registradas no quadro-negro. Alguns dos alunos, ao corrigirmo-nas, até desenhavam sinais de “certo” nas suas respostas corretas.

A partir desse primeiro contato como regentes, ficamos felizes ao perceber que a turma entendeu nossa proposta e tiveram poucas dificuldades ao longo do processo. Nessa aula, talvez o único entrave foi a timidez dos alunos. Poucos manifestavam-se para lerem suas respostas para a turma durante a correção dos exercícios. Depois de algum tempo, todavia, eles estavam mais à vontade e vários falaram ou comentaram as respostas.

Já no segundo encontro, tivemos mais dificuldades no que tange à condução das atividades. Como a proposta era fazer que os alunos trabalhassem em trios, nem todos os alunos se engajaram ou leram toda a crônica. Houve ainda o caso de alunos que apresentaram certa resistência em trabalhar em conjunto, alegando que trabalhariam melhor se a tarefa fosse feita individualmente. De pronto argumentamos que aquela atividade deveria ser feita em conjunto porque avaliaríamos também o trabalho em equipe.



Um reflexo concreto desses problemas mostrou-se na apresentação oral dos grupos. Em dois casos, apenas um integrante falou. Quando interpelávamos os outros componentes, eles admitiram que não leram todo o texto. Mesmo assim, todos os grupos, no fim, apresentaram as ideias gerais (de acordo com as perguntas-guias assinaladas no quadro-negro) de seus textos. Passado o período de dinamização, acreditamos que essa atividade foi a única cuja dinâmica necessitaria ser repensada, frente a esse entrave.

A terceira aula foi a que tivemos os melhores resultados. Inicialmente retomamos características do gênero crônica, estudadas nas aulas anteriores, e os alunos começaram a produção escrita de seus textos a partir de causos engraçados que tivessem relação com o colégio. Caso eles não se lembressem de nenhum, sugerimo-lhes que inventassem uma história. Ainda, lançamos, na classe de cada um que apresentou tal dificuldade, as seguintes perguntas para instigá-los a começar o texto: “Você já trocou de colégio?”; “Como foi o seu primeiro dia de aula aqui?”; “Algum dia você não foi na aula por um motivo curioso?”.

Essa foi, em nossa opinião, a aula que melhor cumpriu nossos objetivos, porque os alunos mostraram-se muito empolgados com a tarefa. Eles ficavam felizes em transformar suas histórias em crônicas. Três alunos fizeram duas crônicas porque gostaram da atividade e tinham boas histórias para serem contadas.

O resultado foi muito significativo para nós, pois na primeira aula, durante a discussão sobre a crônica “Uma Visão de Vida”, muitos alunos afirmaram que achavam que não poderiam se tornar cronistas, uma vez que tinham preguiça de escrever, ou não gostavam de ler jornais e revistas, ou não anotavam histórias interessantes (ideias que estavam contidas no texto “Uma Visão da Vida”). A prática mostrou-lhes o contrário, e ótimas histórias foram produzidas na aula.

A nossa última aula consistiu basicamente na reescrita das crônicas. Ela significou a materialização e a consolidação de nosso trabalho como um todo, posto que, a partir dos bilhetes orientadores e correções, todos realizaram o que pedimos, atingindo o conceito satisfatório (na escola se adota conceito, e não notas numéricas). Contudo, houve uma única exceção: um aluno que não conseguiu acabar seu texto em nenhuma dessas duas aulas, mesmo com o incentivo de nós três. Na aula da reescrita, estiveram presentes duas aulas que não vieram na aula



anterior; desse modo, elas produziram aí a primeira versão de suas crônicas. Para os alunos ausentes nessa quarta aula, solicitamos que a professora entregasse os bilhetes orientadores para que eles também realizassem a reescrita.

## CONCLUSÃO

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o processo, destacamos duas principais: o trabalho em grupos e a escrita de acordo com as normas gramaticais. Os problemas do trabalho em grupo já estão relatados anteriormente. Sobre as complicações técnicas, julgamos que estas não são tão importantes, visto que os alunos estão no 6º ano, e alguns erros que eles cometem, como falta de pontuação e equívocos ortográficos, são normais nessa faixa etária.

Buscamos fazer essas correções pontuais da maneira mais natural possível, a fim de não causar um estranhamento ou constrangimento com os alunos, já que as produções aconteceram de forma exitosa. Fizemos-nas a partir de bilhetes orientadores e frisamos que só com a prática da escrita que muitas palavras e regras podem ser naturalizadas.

Por outro lado, dentre os pontos positivos que mais chamaram nossa atenção, o principal foi a aceitação do tema da produção escrita. Os estudantes adoraram contar histórias divertidas que se passaram na escola: riem, lembravam-se de histórias deles mesmos ou de parentes e amigos para contar em aula. Conforme relatado anteriormente, houve casos de alunos que escreveram mais de uma crônica. As produções comprovam essa boa relação que os alunos tiveram com o tema escolhido. Outrossim, os estudantes tiveram bastante facilidade em produzir seus textos, levando em conta as características do gênero, estudadas na primeira aula.

Para os alunos terem avanços na área explorada, cremos que são necessárias mais períodos de produção textual, visto que nas aulas de Português a prioridade são as atividades de leitura e interpretação. O que também poderia ser implementado para aprimorar o trabalho é a leitura e análise de texto dos colegas.



Por isso, nossa sugestão pós-ação para a professora foi a criação de um mural, na escola, com as crônicas dos alunos; também procuramos a professora de artes para trabalhar com possíveis ilustrações de cada texto, com a finalidade de expô-las nesse mural junto com as produções. Isso mostraria uma valorização das produções desses discentes perante toda a comunidade escolar, que teria acesso ao que foi realizado no nosso projeto.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, R. et al. **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, I. L. **Calcinhas Secretas**. São Paulo: Ática, 2004.
- CÂNDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, A. **A Crônica**: gênero, reflexão, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas:UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**: volume 6 - relações e perspectivas, conclusão. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.
- FARINA, C. A formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HANCIAU, N. Moacyr Scliar e a Crônica. In: BERND, Z.; MOREIRA, M. E.; MELLO A. M. (orgs.). **Tributo a Moacyr Scliar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. pp. 111-126
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- MIZUKAMI, M. G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E. P. U., 1992.
- POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- SÁ, J. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1987.



TRAVAGLIA, L.C. Gramática e Interação. São Paulo: Cortez, 1997.

VERISSIMO, L. F. **Comédias para Ler na Escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mais Comédias para Ler na Escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

WERNECK, H. **Boa Companhia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

## O RESULTADO POSITIVO DO TRABALHO DIVERSIFICADO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Catiusa Dallanora<sup>1</sup>**  
**Alflávia Cristina Engler<sup>2</sup>**  
**Scheila Somine Secretti<sup>3</sup>**  
**Orientadora: Liziany Muller Medeiros<sup>4</sup>**

### RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade abordar a experiência a partir do projeto de Contação de Histórias aplicada pela acadêmica do curso de Pedagogia na turma do Maternal B, faixa etária de dois a três anos da Escola Municipal de Educação Infantil Abelhinha Feliz. O ato de contar histórias está presente no cotidiano humano de diferentes classes sociais ou em culturas distintas sendo passado através das gerações com o objetivo de encantar a todos com a magia que representa. A origem das histórias e os gêneros literários são variados, mas possuem a mesma função: atender à imaginação e aos anseios humanos de responder dilemas como medo, alegria, perdas, angústias e outros. A sensibilidade artística aproxima o sonho do real de uma forma natural, sendo assim, procurei oferecer vários tipos de contos, possibilidades para sua própria produção e construção, oportunizei também espaços confortáveis, aconchegantes, afetivos e receptivos. Resgatando valor social, moral e ético, confiando na pureza e inocência de uma criança é que nos conectamos com a essência mais pura que também temos dentro de nós, como as descobertas, alegrias, simplicidade que potencializam uma infância saudável.

**Palavras-chave:** Contos. Prática Pedagógica. Educação Infantil. Imaginação.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Catiusa Dallanora, Magistério, Técnica em Multimeios Didáticos, acadêmica do curso de Pedagogia EAD, Universidade Federal de Santa Maria, Polo Sobradinho-catusadallanora@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Alflávia Cristina Engler, Formada em Pedagogia pela UFSM, Especialização em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Tutoria presencial da UFSM-alflavia.engler@gmail.com

<sup>3</sup> Scheila Simone Secretti, Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico e Especialista em Metodologia do Ensino da arte pela UNINTER. Coordenadora de Polo UAB de Sobradinho. Graduada em Artes Visuais pela UNIJUÍ- scheilasecretti@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Liziany Muller Medeiros, Bacharelado em Zootecnia, Licenciatura Plena no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores UFSM, Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia UFSM, Pós doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na UFSM. Professora Associada I, responsável pelo laboratório Mediações Sociais e Culturais- Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural- Centro de Ciências Rurais – UFSM. Professora e Coordenadora adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo- UFSM, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária, Professora e Orientadora do PPGTER – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede Nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria.



O presente trabalho irá apresentar o resultado positivo da prática diversificada de contação de histórias na educação infantil. Contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte.

Os contos de fadas surgiram há muito tempo e, até hoje tem cativado as crianças, despertando nelas um grande interesse. Com uma linguagem simples e com uma simbologia já estruturada, fascinam e acompanham as crianças a um mundo de fantasias, idealizações e dão sentido ao seu desejo de crescer e de mudar o mundo.

A literatura infantil demarca um conjunto de produções literárias a toda e qualquer manifestação do sentimento ou pensamento por meio de palavras.

Para Abramovich (1997, p.22) “se é importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e de calidez (numa relação a dois), para a criança de educação infantil ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças)”.

Os contos se caracterizam por apresentar uma situação de equilíbrio no início e conflito em seu desenvolvimento o que possibilita as crianças identificarem com esses conflitos e absorvem para si, como forma de resolução a seus próprios problemas. Além disso, eles contribuem para o desenvolvimento subjetivo das crianças, ao transmitirem a ideia de que a luta contra as dificuldades na vida é inevitável e, se a pessoa não se intimida diante delas e as enfrenta ela sairá vitoriosa. (Bettelheim, 2004).

Na escola é importante o papel que esses contos podem e sabendo utilizá-los e demonstrá-los é fundamental. O educador, para isso, precisa estar ciente de como as crianças dependem do seu trabalho para identificar o contexto dos contos de fadas. Sabemos que os livros despertam muito interesse nas crianças e que devem ser introduzidos desde cedo em suas vidas.

No entanto, o encantamento pelos livros somente será efetivo se houver estímulo tanto no ambiente familiar, especialmente no recorte dos contos de fadas quanto no escolar. Analisar, dar luz as teorias, e objetivar a importância do trabalho pedagógico dos contos de fadas na educação infantil são de extrema importância, havendo um grande interesse das crianças por esse tipo de literatura.



Deparamo-nos durante o desenvolvimento das atividades com questionamentos referentes à preparação que os profissionais que trabalham com Educação Infantil possuem para desenvolver atividades usando o recurso dos livros infantis, no caso de nossa pesquisa, os contos de fada. Sabemos que as bibliotecas das EMEIs dispõem desses materiais, mas a forma como são desenvolvidas as atividades usando os livros, nem sempre se mostram atrativas aos pequenos leitores.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem permite uma “ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo”. (TRIVINOS, 1926, p.133).

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

O fenômeno literário é historicamente analisável, de acordo com seu “funcionamento”, que compreende as condições de emergência dos textos, as condições de aprendizagem da língua e da leitura, as diferentes instâncias legitimadoras e a imagem implícita e pressuposta de leitor e de leitura, estando em constante transformação (Magnani, 1989).

Os termos “infantil” e “juvenil” remetem a concepções de infância e adolescência, respectivamente, que são fatos sociais, vivos e dinâmicos, não eternos e nem tampouco imutáveis. A literatura infantil e juvenil sobretudo pela produção, difusão, circulação, premiação dos livros desse gênero, assim como, dentre outras, as opções temáticas e formais constitutivas dos livros dirigidos a criança e ou ao jovem que não se desvinculam da representação que a sociedade em sua época faz da infância e da adolescência. Trata-se, portanto, de se conjugar no gênero, como desafia Perrotti (1986), a “literariedade” ao público previsto. Por isso comprehende-se como literatura infantil um conjunto de textos, escritos por adultos e lido por crianças, que foram paulatinamente sendo denominados como tal, em razão de certas características sedimentadas historicamente, por meio, entre outros, da expansão de



um mercado editorial específico e de certas instâncias normatizadoras, como a escola e academia. (Mortatti, 2000).

A criança ouve seu pensamento, sofre-lhe a ação mágica sem o contraste do pensamento socializado dos adultos. Serve de início apenas a satisfação e interesses imediatos, não à pesquisa de verdade. Ou, como diz um dos mais autorizados psicólogos da infância, Jean Piaget, tem uma função o jogo, o prazer da atividade pela atividade, revestindo-se de uma forma de imaginação quase alucinatória, na qual os desejos apenas esboçados são já sentidos quase como realizados. O pensamento infantil nos primeiros anos é assim, como o primitivo, impermeável à experiência. Daí, as explicações artificialistas, animistas, e daí, também, o sincretismo e a justa posição das representações. É neste mundo de sonho, de ilusão e de evasão comum a todas as crianças, que se encontra, porém, a fonte da poesia da alma infantil. No seu poder de fabulação é que reside, propriamente o segredo da arte de fazer viver a criança na literatura. (Lourenço Filho, 1948, p.106-107).

## OS CONTOS DE FADA NA SALA DE AULA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

No decorrer da aplicação das fábulas, havia todo um aparato de propostas, surpresas, desenvolvimento detalhado para cada narrativa, havia muita expectativa e curiosidade por parte dos alunos, e claro, eu estava ansiosa para oferecer o melhor e mais mágico possível para eles, o olhinhos das crianças brilhavam, a cada organização de espaço e material, pois, por trás de cada conto, cada diversidade cultural, cada reflexão, estava o segredo desta magia, um trabalho feito com muito amor e carinho, me perguntava, será que eles vão gostar? Será que vou suprir as expectativas deles? E foi assim, que aprimorei, incrementei as histórias, estimulando os questionamentos, disparando boas conversas, trocas.

Segundo Bettelheim (2004, p. 19):

"Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de



dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente".

Percebemos que, os contos de fada além de aproximar a visão das crianças quanto à forma de ver o mundo, facilita a sua compreensão no espaço vivido, já que os conteúdos trazidos pelos contos de fada de uma forma fantasiada fazem a criança ter a compreensão dos valores, da condição humana, como na diferenciação do bem e do mal, do certo e do errado.

Adaptei espaços aconchegantes e acolhedores, optei por ambientes dinâmicos, abrindo a oralidade e a dramatização, foi transportando eles para o mais imaginário e fantástico possível que obtive os resultados mais fofos, positivos e construtivos que eu poderia receber.

Procurei abranger algumas histórias que fizessem parte do nosso cotidiano, assuntos presentes na nossa sociedade: educação alimentar, cuidado com os animais, bruxas e lobos vistos de outro ponto de vista, bem estar e saúde, diversidade cultural, bullying, medo, integração família na escola através da sacola literária, musicalidade, cores, brincadeiras lúdicas, busquei parceria com a dentista do município sobre a importância dos cuidados com os dentes e escovação bucal, ela adaptou a história da Chapeuzinho Vermelho, para Chapeuzinho Vermelho o e bafo do lobo, onde realizamos um teatro muito bacana para todas as turmas da escola.

A boneca articulada foi outra atividade usada para fazer reflexões sobre situações do dia a dia, como: mordida, mentiras, desfralde, uso da chupeta, entre outros, conforme a necessidade que a turma apresenta para entender as características e compreender a própria existência e as várias fases da vida.

O recurso do cinema é uma fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento, oportunizando a interação e o desenvolvimento social, além de oferecer momentos de lazer acompanhado de uma deliciosa pipoca e um bom chimarrão. A biblioteca da escola tem um pequeno e variado acervo, sendo uma extensão da sala de aula, onde a curiosidade dos alunos é despertada e a vontade pela leitura começa a ser descoberta.



De acordo com os PCNs, 1997, p.58, “para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço”.

Nesse esforço para cativar os alunos é que está a figura do professor como peça fundamental para um bom desenvolvimento das atividades voltadas para o imaginário infantil através da contação de história, com ambientes próprios, num clima encantador e inspirador para as crianças.

A preocupação com o meio ambiente é atual e envolve toda a sociedade, sendo assim, fomos até nosso Polo Regional de Educação a Distância plantar sementes de girassol e mudas de árvores frutíferas, firmando parceria com o Projeto Revitalizando Espaços, estando em andamento com todas os cursos da instituição e também com as EMEIS e EMEBs do Município de Sobradinho, acredito muito que pequenos exemplos em relação à preservação da natureza, possa soar grandes resultados, algo marcante, mudando o modo de vida, valores e conscientização entre as pessoas, “nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos”.

O espaço literatura e as mini histórias foram realizadas através da assessoria do Programa União Faz a Vida, entre os nove espaços disponibilizados na sala de aula, o de Literatura foi o mais idolatrado pelas crianças. A noite do pijama contou com uma história muito interessante sobre o segredo da onça pintada.

Procuro disponibilizar fantoches duas ou três vezes por semana para ajudar a criança a construir a sua identidade, pois nestas dramatizações, ela poderá desempenhar diversos papéis sociais entre os personagens, assim como experimentar diferentes sensações e emoções.

A BNCC está inserida diariamente como ferramenta que visa uma educação moderna e suas múltiplas dimensões, o campo de experiência da BNCC: Eu, o outro e o nós, está relacionado ao autoconhecimento e à construção de relações, com todas as especificidades que acarretam, busca também desenvolver a consciência cidadã, incentivando a criação de vínculos sociais fortes baseados no respeito.



Todas as histórias foram incrementadas com muitas canções, registros, vídeos, realização de trabalhos pedagógicos, grande parte delas estão publicadas no meu canal do Youtube e também na página educacional Rede Pedagógica.

Alguns registros da aplicação das práticas realizadas:

Música da Sementinha e  
Projeto Revitalizando  
Espaços



PoloEaD  
Sobradinho



Chapeuzinho Vermelho e o  
bafo do lobo



Link da história Era uma Vez:

[https://www.youtube.com/watch?v=tLHTU\\_M8YIc](https://www.youtube.com/watch?v=tLHTU_M8YIc)

Canal no Youtube  
Catiusa Dallanora

[https://www.youtube.com/channel/UCOLRI5mcJ3NTvSLMUG\\_NA](https://www.youtube.com/channel/UCOLRI5mcJ3NTvSLMUG_NA)

“É exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos, e ao fim emergirá vitoriosa.”( BETTELHEIM,2004).

## CONCLUSÃO

É com imensa gratidão e alegria que concluo essa experiência desafiadora e prazerosa, a importância dessas histórias para o imaginário infantil e os benefícios trazidos à criança que tem problemas comuns como: ansiedades, rejeição, medos, rivalidades, entre outros conflitos, a partir de um suporte imaginário e simbólico, pois os contos de fadas possibilitam à criança a aventura e a solução de dúvidas e angústias.

Podemos dividir os contos de fadas em quatro etapas, segundo Cashadan (2000), sendo cada etapa da jornada uma estação no caminho da autodescoberta. Cada travessia contém uma mensagem implícita para os jovens leitores; para crescer, a pessoa precisa explorar examinar, correr riscos.



A infância é um período de apreensão em relação ao desconhecido; medo do escuro, preocupações com a escola, ansiedade por fazer novos amigos, e pelo corpo em mudanças. A bruxa é o obstáculo que a criança precisa ultrapassar, para que a jornada tenha sucesso. Ela personifica aspectos pouco saudáveis do eu, contra os quais todas as crianças lutam. Ela é a figura que dimensiona a luta entre o bem e o mal. O encontro com a bruxa envolve perigo, como a realização de “tarefas” impossíveis devido a um limite de tempo para serem concluídas.

A terceira etapa é a conquista. O herói ou heroína mergulha numa luta de vida ou morte com a bruxa, que leva à destruição dessa última. Se as crianças esperam superar pensamentos que incomodam e impulsos pouco saudáveis, com a destruição da bruxa a pessoa consegue garantir a erradicação das partes más do próprio eu e a superioridade das partes boas.

A viagem se encerra com a última etapa que é a da celebração. Um casamento ou uma reunião da família, em que a vitória sobre a bruxa é enaltecida e todos vivem felizes para sempre. Um final feliz em que as forças positivas do eu assumiram o comando. Essas etapas descritas fazem parte das histórias dos contos.

Os contos de fadas instigam nossa prática pedagógica, nos fazem repensar entre tantas opiniões formadas e pré estabelecidas, quebrando o tabu de termos que aceitar tudo e engolir os sapos da vida.

Esta mediação é convidativa para que buscamos diariamente qualificação, comprometimento com a educação, experiência esta que abre um leque de diversidades, que torna a aula um livro aberto de fonte de prazer, enriquecendo todos os momentos que a criança esteja em sala de aula.

Acredito muito na forma como o professor conduz sua aula, no seu potencial, na magia que nós utilizamos na varinha de condão para contornar todos os desafios da realidade diária de uma sala de aula. Pois muitas vezes somos os super heróis das crianças, o ponto de referência afetiva e cognitiva, onde a multiplicidade de fatores internos e externos irão se destacar pela aprendizagem como um indicador do processo de qualidade de ensino das escolas. “A imaginação costuma ser



retratada como uma atividade exclusivamente interna, que depende das condições externas" (VIGOTSKI, 2009, p.39).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997
- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas . Rio de Janeiro: Paz e Terra, (2004).
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). *Parametros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_, Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- Canal do Youtbe:[https://www.youtube.com/channel/UCOLRL5mcoJ3N7v8d-hUG\\_NA](https://www.youtube.com/channel/UCOLRL5mcoJ3N7v8d-hUG_NA)
- CASHADAN, S. Os 7 Pecados Capitais nos Contos de Fadas. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.
- COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Como aperfeiçoar a literatura infantil. Revista Brasileira, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146- 169, 1943. \_\_\_\_\_Literatura infantil e juvenil. In: CRUZ, José Marques da. História da literatura. São Paulo: Melhoramentos, 1957. p. 577- 584.
- MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, p. 41- 54, 2000.



TRIVINOS, A. N. S., 1926. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

ZILMERMAN, R. & MAGALHÃES, L. Literatura Infantil: Autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.



## PERCURSO FORMATIVO E TRABALHO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS. Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade

Fábia Lima Algarve<sup>1</sup>

Andrea Ad Reginatto<sup>2</sup>

Taís Fim Alberti<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma das ações desenvolvida como parte das atividades que constituem a dissertação de mestrado, intitulada Formação Inicial De Professores Do Curso Normal E Recursos Educacionais Abertos: Possibilidades E Desafios Para A Prática Profissional vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, na linha de pesquisa Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede. Nesse sentido, o mote inicial é apresentar os Recursos Educacionais Abertos (REA) como uma possibilidade de ensino-aprendizagem para formação inicial de professores do Curso Normal. Com isso pretendemos colaborar com o percurso formativo desses sujeitos, proporcionando reflexões e ações efetivas para o incremento de suas atividades de trabalho docente.

**Palavras-chave:** Percurso Formativo, Recursos Educacionais Abertos, Formação Inicial de Professores.

### INTRODUÇÃO

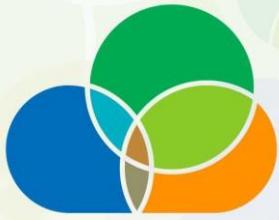
Partimos da assertiva de que a sociedade está, de modo amplo, tecnologicamente avançada, pois os fluxos de informação e de comunicação, em certa medida, têm modificado inúmeros aspectos, como por exemplo, nas áreas econômica, social, tecnológica, cultural e política. Essas transformações acabam por gerar um olhar diferenciado às questões que perpassam os processos de ensino-aprendizagem.

Atrelado a tal contexto, os sujeitos envolvidos no processo educacional estão imbricados em uma cultura digital e nesse sentido, concordamos com Alarcão (2011) quando declara que “o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidades de trabalho autônomo e

<sup>1</sup> Mestranda, PPGTER/UFSM – fabiaalgarve@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Docente; DLV; PPGTER/UFSM – andrea.reginatto@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Informática da Educação; Departamento de Psicologia; PPGTER/UFSM – tais.alberti@ufsm.br.



colaborativo, mas também o espírito crítico” (ALARCÃO, 2011 p. 34). Nesse sentido, a prática educativa deve estar em processo permanente de análise para que seja possível atender às necessidades e às experiências da sociedade e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a formação inicial de professores exige a construção de conhecimentos com base em atividades práticas que abrangem a formação humana.

Assim, considerando a formação inicial de professores, como uma prática que precisa ser norteada para uma prática educativa adaptada à realidade dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como por meio das tecnologias, é possível incentivar a democratização dos saberes e, para tanto, entendemos que o conhecimento sobre Recursos educacionais Abertos (REA) pode auxiliar nessas demandas, pois traz consigo um olhar para a democratização da educação. Suas múltiplas finalidades possibilitam que o professor se volte à produção ou à adaptação do material utilizado em sala de aula de acordo com a realidade vivenciada e os objetivos a serem alcançados.

Diante disso, é importante refletir sobre o novo modo de pensar a educação no Brasil delimita a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do ensino fundamental e aponta para a necessidade da introdução das tecnologias em contextos escolares. Nesse sentido, ao propor atividades mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), é significativo que os professores, ao prepararem as aulas, saibam como e onde selecionar e buscar materiais que utilizará na sua prática pedagógica.

Assim, constituímos momentos em que seja possível contemplar materiais necessários para um breve estudo acerca dos REA, abordando seus principais aspectos, a fim de impulsionar a prática da pesquisa e a busca de recursos apropriados para o trabalho de docentes em formação inicial.

A pertinência deste estudo justifica-se pela relevância que as tecnologias passaram a ter na sociedade pós-moderna, influenciando mudanças em todos os âmbitos sociais e, principalmente, na relação ensino-aprendizagem de modo amplo.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados, frutos de abordagem qualitativa e ancorados na perspectiva da pesquisa-ação, apontam para a necessidade do uso das tecnologias além da ressignificação da prática educativa. Neste sentido a pesquisa-ação torna-se uma importante metodologia de investigação, uma vez que o conhecimento associado à ação em busca da ressignificação da realidade faz parte de nosso estudo. A pesquisa não se limita apenas à ação, mas também à ampliação do conhecimento científico do pesquisador e dos atores a “nível de consciência”. De acordo com Thiolent (2000):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive a nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microsituações escolares e para definição dos objetivos de ação pedagógica e das transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2000, p. 75).

Nesse sentido, ao acompanhar o percurso formativo dos participantes, optamos por organizar nossa ação em sete momentos distintos, os quais totalizaram doze encontros tendo em vista os objetivos específicos de: i) conhecer o conceito de REA e as principais licenças abertas; ii) compreender a necessidade e utilidade dos REA no processo educacional; iii) identificar os 5Rs de abertura; iv) pesquisar os materiais disponíveis na rede que apresentem as licenças a fim de otimizar os planejamentos de aulas.

Os conteúdos são desenvolvidos a partir das necessidades apresentadas na entrevista diagnóstica, e são os seguintes: REA - a necessidade da produção colaborativa na educação; Licenças Abertas; Professores em sintonia com a sociedade atual; breve discussão sobre questões de autoria e coautoria.

Assim, ao propor o estudo sobre os Recursos Educacionais Abertos, verificamos que os professores em formação precisam compreender a importância do uso das tecnologias integradas às atividades escolares como fundamental para o desenvolvimento dos processos ensino-aprendizagem.

Dessa forma, intentamos por meio do estudo em torno dos REA conscientizar a importância das ações que perpassam o fazer docente na atualidade, para que



possamos desenvolver ações efetivas na prática educativa por meio de diferentes materiais. Para isso, utilizamos os infográficos I e II, que foram impressos e distribuídos aos professores em formação inicial, a fim de fomentarmos a discussão acerca do papel do professor e as possibilidades de aprendizagem a partir da utilização dos REA.

## Infográfico I – O papel dos REA na prática pedagógica.

**O PAPEL DOS REA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**REAeduca**

**Posso aprender com as práticas disseminadas pelos meus colegas e aumentar a minha curiosidade para ir mais além!**

**Como professor do século XXI devo ser um provocador e um mediador.**

**Para que consiga motivar os meus estudantes, tenho que ter disponível uma variedade de recursos que aproxímem os conteúdos da realidade em que eles vivem hoje.**

**As ferramentas e padrões de código aberto da Web 2.0 favorecem a interoperabilidade e uso de conteúdos digitais, facilitando a troca de REAs entre pares e instituições.**

**Os REAs permitem difundir a produção do saber no contexto social a partir do acesso e da democratização do conhecimento. A filosofia dos REAs é a de disponibilizar materiais educacionais como bens comuns e públicos, voltados para o benefício de todos os intervenientes.**

**Posso ter acesso a conteúdos educacionais digitais! Basta ter um computador em rede e é possível ter esses recursos no meu computador, posso guardá-los, reusá-los, revisá-los, remixá-los e redistribuí-los em sala de aula, em formação a distância ou noutros cenários de aprendizagem.**

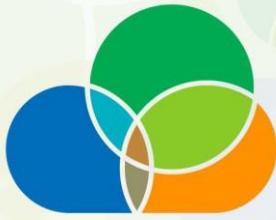
**Hoje, tenho todo tipo de informação e recursos disponíveis.**

**Vantagens REA para os professores:**

- presença de tecnologias;
- conhecimento precoce dos alunos;
- uso de novos equipamentos;
- necessidade de reaprendizagem permanente;
- novas dimensões de tempo e espaço;
- novos hábitos impostos pela tecnologia.

**Novas interações no processo de ensino-aprendizagem:**

**estudante-estudante | estudante-professor | professor-professor | estudante-conteúdo | professor-conteúdo | conteúdo-conteúdo**



## Infográfico II – Os estudantes e os REA

### O ESTUDANTE E OS REA

Os REAs permitem integrar um processo de aprendizagem moderno, atual, centrado no aluno, interativo, motivador, flexível, colaborativo e digital.

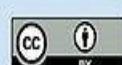
As novas tecnologias alteraram e redefiniram a forma como nos relacionamos na sociedade, no trabalho e, por consequência, na educação.



REAeduca

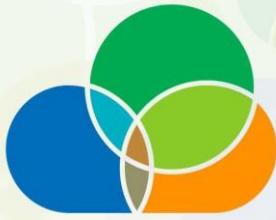


Castello, M. O. (2013). A sociedade em rede (20ª Ed.) São Paulo: Paz e Terra.  
Formiga, F. M. L. M. (2012). Educação a distância: o método da arte (1º ed., 2º). São Paulo: Pearson Education do Brasil.  
Morais, C., Miranda, L., & Dias, P. (2008). Web 2.0 e recursos educacionais abertos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.  
Tuomi, I. (2008). Open Educational Resources: What they are and why they matter (1-44). OECD. Recuperado de [http://www.meaningprocessing.com/personalpages/hum/articles/OpenEducationalResources\\_OEDReport.pdf](http://www.meaningprocessing.com/personalpages/hum/articles/OpenEducationalResources_OEDReport.pdf).



Fonte: Disponível: <https://reajeduca.wixsite.com/reajeduca/aluno>

O segundo momento foi promover uma explicação detalhada sobre Recursos Educacionais Abertos, de forma expositiva e com recursos visuais do site <http://educacaoaberta.org/cadernorea/encontrar> no qual tivemos a possibilidade de pesquisar sobre o conceito de REA e assistir ao vídeo explicativo para complemento da informação debatendo as dúvidas e trocando ideias em pequenos grupos.



Por meio da figura I, conversamos sobre como podemos utilizar os REA, que Wiley (2014) chamou de 5Rs de abertura. Em seguida fizemos a dobradura abre-fecha para de forma lúdica fixarmos os 5Rs de abertura.

**Figura I – Abertura dos REA.**



Figura 3: Sabina Bagetti



Além disso, identificamos e conhecemos as principais licenças abertas em breve explicação. Na sequência confeccionamos um jogo da memória com as licenças e suas atribuições (figura II) a fim de tornar mais lúdico o processo de aprendizagem.

**Figura II – Licenças e atribuições dos REA**

Licenças	Atribuição
	<b>By</b> Permite que outros distribuam, remixem, adaptem ou criem obras derivadas, mesmo que para uso com fins comerciais, contanto que seja dado crédito pela criação original. <b>E a menos restritiva de todas as oferecidas, em termos de quais usos outras pessoas podem fazer de sua obra.</b>
	<b>Compartilhamento pela mesma Licença (by-sa)</b> Permite que outros remixem, adaptem, e criem obras derivadas ainda que para fins comerciais, contanto que o crédito seja atribuído ao autor e que essas obras sejam licenciadas sob os mesmos termos. <b>Esta licença é geralmente comparada a licenças de software livre.</b> Todas as obras derivadas devem ser licenciadas sob os mesmos termos desta. Dessa forma, as obras derivadas também poderão ser usadas para fins comerciais.
	<b>Uso Não Comercial (by-nc)</b> Esta licença permite que outros remixem, adaptem, e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais, porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.
	<b>Não a Obras Derivadas (by-nd)</b> Permite a redistribuição e o uso para fins comerciais e não comerciais, contanto que a obra seja redistribuída sem modificações e completa, e que os créditos sejam atribuídos ao autor.
	<b>Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma Licença (by-nc-sa)</b> Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra original, desde que com fins não comerciais e contanto que atribuam crédito ao autor e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Outros podem fazer o download ou redistribuir a obra da mesma forma que na licença anterior, mas eles também podem traduzir, fazer remixes e elaborar novas histórias com base na obra original. Toda nova obra feita a partir desta deverá ser licenciada com a mesma licença, de modo que cada obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais.
	<b>Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd)</b> Esta licença é a mais restritiva dentre as nossas seis licenças principais, permitindo redistribuição. Ela é comumente chamada "propaganda grátis" pois permite que outros façam download das obras licenciadas e as compartilhem, contanto que mencionem o autor, mas sem poder modificar a obra de nenhuma forma, nem utilizá-la para fins comerciais.

Fonte: Wagner Soares Rossi.

Por fim, a partir de uma lista prévia de repositórios, pesquisamos os Recursos Educacionais Abertos e socializamos os materiais encontrados com os demais integrantes do grupo.

## CONCLUSÃO

Para o percurso formativo pretendido, foi importante observar que além dos conteúdos abordados, em toda a estrutura que seria organizada para a realização dessa atividade, levando-se em conta que os professores em formação inicial estavam em turmas diferentes, organizar a logística sem que houvesse necessidade do comparecimento no contra turno foi um dos maiores desafios.



O uso das tecnologias se fez presente na maioria do tempo, utilizando-se celulares e computadores para a efetiva aprendizagem. Para a realização dessa formação foram mobilizados 35 professores em formação inicial, 16 professores, três salas para a realização das atividades e 12 horas/aula contínuas.

A partir dessa atividade, constatamos que as problemáticas educacionais na pós-modernidade desafiam os pesquisadores a (re)pensarem as práticas pedagógicas e a forma como os Recursos Educacionais Abertos podem contribuir para conhecimento e novas práticas educativa.

É essencial atentar para que o professor não use apenas as tecnologias numa tentativa de substituir sua ação didática enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, mas que as agregue como ferramenta de auxílio para o desenvolvimento de materiais e aulas inovadoras.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 34.

EDUCAÇÃO ABERTA. **Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, 2013. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/cadernorea>. Acesso em: 12 jul.2019.

BAGETTI Sabrina. et al. **Produsage de Recursos Educacionais Abertos para Educação Aberta em Rede**. Disponível em: [https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187673\\_1\\_ok.pdf](https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187673_1_ok.pdf). Acesso em 15 de jul. 2019.

NOBRE, Ana. **O papel dos rea na prática docente**. Disponível em: <https://reaeduca.wixsite.com/reaeduca/prof>. Acesso em 13 de jul. 2019.

NOBRE, Ana. **O estudante e os Rea**. Disponível em: <https://reaeduca.wixsite.com/reaeduca/aluno>. Acesso em 13 de jul. 2019.

ROSSI Wagner Soares. **Adaptação dos Símbolos e Atribuições de Licença Creative Commons**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Simbolos-utilizados-e-atribuicoes-das-licencias-Creative-Commons-Fonte-Adaptado\\_fig1\\_304661725/download](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Simbolos-utilizados-e-atribuicoes-das-licencias-Creative-Commons-Fonte-Adaptado_fig1_304661725/download). Acesso em 15 jul. 2019.



## **PESQUISA CIENTÍFICA COMO ELEMENTO DE BASE PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.**

**Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade.**

**Thalia Costa Ferrari<sup>1</sup>**  
**Gabriélli Rist dos Santos<sup>2</sup>**  
**Morgana Christmann<sup>3</sup>**  
**Aline de Souza Caramês<sup>4</sup>**  
**Silvia Maria de Oliveira Pavão<sup>5</sup>**

### **RESUMO**

É necessário elaborar um padrão de formação que tenha como alicerce, a formação com e pela pesquisa, bem como considere a relevância das críticas a determinados modelos de preparo de professores. Assim, este relato de experiência tem por objetivo apresentar a importância da vivência de acadêmicos em um grupo de pesquisa interdisciplinar, salientando a relevância da ação/ práxis para a formação profissional de professor. O relato é escrito por duas acadêmicas do curso de Educação Física, que descrevem suas experiências como docentes estagiárias em duas escolas de um Município da região central do estado do Rio Grande Sul. Observa-se então, o quanto a construção didática pedagógica aplicada na escola advém de experiências enriquecidas pelos diversos relatos e estudos contemplados dentro do Grupo de Pesquisa que influenciam no processo de construção acadêmica e formação de professores, perante as práticas pedagógicas inclusivas. Desta forma, evidenciou-se que as experiências de ensino e aprendizagem na perspectiva dos grupos indicam que esse tipo de formação favorece mudanças no perfil dos profissionais, tornando-os competentes carregados de conhecimentos e experiências que enriquecem o planejamento e execução de projetos e atividades no seu contexto de trabalho.

**Palavras-chave:** Pesquisa Científica, Formação, Práxis.

### **INTRODUÇÃO**

Organizar um planejamento pedagógico a partir de aspectos globalizados representa optar por metodologias de trabalho que visam a superação de métodos segmentados na percepção do conhecimento, compreendendo o estudante como um ser sistêmico (ROZA, 2005). Neste sentido, a pesquisa torna-se um subsídio

<sup>1</sup> Acadêmica de Educação Física, UFSM, [thaliaferrari29@gmail.com](mailto:thaliaferrari29@gmail.com).

<sup>2</sup> Acadêmica de Educação Física, UFSM, [ristgabi@yahoo.com.br](mailto:ristgabi@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Fisioterapeuta, Docente UFN, [fisiomorganac@gmail.com](mailto:fisiomorganac@gmail.com).

<sup>4</sup> Mestre em Educação Física, UFSM, [aline.geralda@gmail.com](mailto:aline.geralda@gmail.com).

<sup>5</sup> Educadora Especial, Docente UFSM, [silviamariapvao@gmail.com](mailto:silviamariapvao@gmail.com).



valioso, onde são atreladas a teoria e prática na vida profissional, desenvolvendo e aprimorando conexões acerca das práticas pedagógicas.

Essa abordagem sobre a relação teoria e prática, perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática.

Na concepção de Freire (1987), teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade a qual significa que, ao mesmo tempo, entende-se que o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejar, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, não se pode excluir a teoria da prática, pois elas perpetuam-se na práxis.

Assim, o educador/a e educando/a devem estar abertos e socializarem com seus pares os saberes e anseios obtidos em suas caminhadas e formações epistemológicas. A participação em grupos de pesquisa possibilita uma vasta ampliação de conhecimentos, de cunho teórico metodológico e práticas pedagógicas diversificadas, sejam elas na pesquisa, ensino ou na extensão.

Neste contexto, Pio (2016) menciona que é preciso produzir um padrão de formação que tenha como base, a formação com e pela pesquisa, bem como ponderar a importância das críticas a estipulados modelos de preparo de professores. Desta forma, este relato de experiência tem por objetivo apresentar a importância da vivência de acadêmicos em um grupo de pesquisa interdisciplinar, salientando a relevância da ação/ práxis para a formação profissional de professor.

## **DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)**

Este estudo trata de um relato de experiência de acadêmicas vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão- GEPEDUSI, do Centro de Educação. A discussão, parte das leituras e aprofundamentos, desenvolvidos durante o período de curso de graduação, a participação nos encontros semanais do



Grupo, dando enfoque a pesquisa científica nas diferentes interfaces da inclusão educacional.

O grupo desenvolve estudos e instiga a prática da pesquisa científica, que possibilita a aproximação com as suas diferentes abordagens. Estes estudos são fortalecidos pela característica interdisciplinar do grupo, composto por estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da educação e professores de diferentes áreas do conhecimento que se interessam pela temática.

O conjunto de atividades desenvolvidas junto ao GEPEDUSI especialmente o desenvolvimento de pesquisas e estudos em grupo, possibilita a articulação de conteúdos e áreas do conhecimento, através de diferentes situações de aprendizagem dinâmicas, com exercício permanente de questionamento e reflexão individual e coletiva.

Engajar no estudo de teorias resulta no encorajamento para o desenvolvimento de novas formas e métodos de aplicação de conteúdos e, de como isso deve impactar na formação de novos professores. Trata, portanto de um trabalho do seu próprio aprender, como sujeito, assumindo atitudes de protagonista no processo educativo inclusivo.

Perante a vulnerabilidade da formação inicial dos professores para o atendimento de alunos com deficiência, a formação continuada do professor torna-se imprescindível para a busca de subsídios pedagógicos, para a consolidação de práticas inclusivas.

Conforme Baraúna e Santos (2010) uma quantidade significativa dos profissionais da área da educação que desenvolvem um trabalho a partir da proposta inclusiva não dispõe de uma formação inicial adequada, capaz de propiciar um aporte teórico-prático para consolidação do seu trabalho. Portanto, é essencial investir na formação de professores para que estejam cientes da abrangência de sua prática.

Atribuir um significado a formação continuada é compreender de que modo ocorre à base da formação profissional. A relevância do aprofundamento acerca do que norteia esse debate advém da necessidade de docentes buscarem conhecimento na área da inclusão, visto que o tema não foi profundamente abordado em sua formação inicial (ALMEIDA, 2010). Este fato vem sendo



apresentado por diversos pesquisadores da inclusão (CHRISTMANN, 2015; 2019; CIANTELLI; LEITE, 2017), mas também se observa uma tendência positiva nas práticas e concepções voltadas para atender ao público de pessoas com deficiência (PLETSCH; LEITE, 2017).

Neste sentido, a educação inclusiva pressupõe paradigmas pedagógicos diversos, capazes de favorecer a estruturação de uma educação plural e democrática, rompendo o sistema escolar normativo, excludente e elitista. Diante o processo educativo inclusivo o estudante é considerado como sujeito protagonista, visto de maneira integral, e não possuindo uma identidade deliberada por padrões permanentes ou ideais (MARTINS; ANDRADE, 2016).

Existe uma gama de publicações de teses, dissertações e artigos (CASTRO; ALMEIDA, 2014; DANTAS, 2018; CHRISTMANN, 2019) sobre temáticas que favorecem o conhecimento acerca dos temas que envolvem a prática docente com estudantes com deficiência dentro do contexto inclusivo, seja na escola ou na Educação Superior. Estes trabalhos corroboram na prática do professor como um todo, aprimorando o aperfeiçoamento de novos saberes e práticas dentro e fora da sala de aula. Estas publicações realizadas por diferentes profissionais têm como base a pesquisa científica realizada em prática, fato que aproxima a pesquisa da realidade de sala de aula e favorece a compreensão dos processos envolvidos com a inclusão. Tais aproximações são possibilitadas pela participação em grupos de pesquisa interdisciplinares.

Dentro deste aspecto, ressaltamos os relatos de experiências, dentro de uma disciplina de estágio I (ensino médio) e uma disciplina de estágio III (Ensino Fundamental - anos iniciais), do curso de Educação Física Licenciatura, de duas acadêmicas vinculadas ao Grupo de pesquisa GEPEDUSI. Tais atividades possibilitam demonstrar em prática, o conhecimento acerca dos processos de ensino-aprendizagem e a relação com a práxis, desenvolvendo o conceito de teoria resultante em suas práticas docentes em escolas da rede estadual e municipal de um Município da região central do estado do Rio Grande do Sul.

A disciplina de Estágio Supervisionado I, ministrada no quinto semestre do curso de Educação Física Licenciatura, e a disciplina de Estágio Supervisionado III, ministrada no sétimo semestre do curso, possui carga horária de 120 horas, dividida



em 60 horas de prática curricular na escola e as outras 60 horas para aula teórico/prática na Instituição de Ensino; o estágio é uma disciplina obrigatória do currículo do curso e, portanto pré-requisito para a diplomação do estudante.

O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física parte de amplas leituras e metodologias ativas de escritas e pesquisas sobre o referido tema. Tais aprimoramentos foram importantes para o encorajamento de práticas inclusivas com os jovens/adolescentes com deficiência no ensino médio, já que os mesmos eram dispensados da disciplina em função do seu CID (Classificação Internacional de Doenças). Perante tal afirmação, a escola não possuía o laudo médico ou ficha de avaliação desses alunos, visto que esses documentos não são obrigatórios na matrícula dos mesmos, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Nota Técnica nº4 de 2014, que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência (CHRISTMANN; PAVÃO, 2018).

Christmann e Pavão (2018) reconhecem a educação, como direito das pessoas com deficiência no Brasil, tratando de sua história que foi marcada pela exclusão e segregação, cujos reflexos ainda influenciam distintas contestações, as quais se fazem necessárias na medida em que esses modelos necessitam ser repensados. Neste contexto, as autoras afirmam que a presença do Diagnóstico Clínico (DC) na escola pode tanto instigar a exclusão, rotulando estes alunos como incapazes quanto favorecer o processo de inclusão, dependendo é claro, de como o DC será compreendido e coordenado pela escola e seus educadores.

Assim, as aulas eram ministradas para duas turmas dos segundos anos, o qual possuía 32 alunos matriculados na disciplina de Educação Física. Os alunos com Deficiência Visual (DV) e deficiência Intelectual não eram matriculados na disciplina, mas passaram a frequentar as aulas com incentivo da professora estagiária e da equipe diretiva. Foi utilizado como estratégia, materiais adaptados para percepção tátil e também recursos midiáticos. Além disso, as aulas foram teórico prática e foram trabalhados jogos desportivos coletivos e paraolímpicos, tendo como base a Abordagem Crítico-emancipatória da Educação Física.

A Abordagem Crítico-Emancipatória descrita e desenvolvida em Kunz (2004) visa à emancipação dos sujeitos por meio da transcendência de limites, sendo elas



da experimentação, da aprendizagem e da criação. A partir dessa perspectiva encontramos a autonomia como um fator potencializador para que ocorra a reflexão e tomada de decisão das diferentes situações encontradas. Kunz (2004) ainda destaca a importância de considerarmos as experiências trazidas pelos indivíduos e o quanto a estimulação da aprendizagem pode ampliar o campo existencial do aluno.

Desta forma, a aluna com DV, não tinha autonomia para caminhar sozinha, pois não desenvolveu durante a sua infância as habilidades motoras básicas de locomoção, diminuindo consequentemente sua percepção de espaço, tempo, equilíbrio, lateralidade e coordenação motora. Portanto, a aluna era dependente dos pais, professores e colegas para locomoção dentro e fora da escola e no momento do intervalo.

A literatura tem afirmado a importância da estimulação precoce de pessoas com deficiência, segundo Ferrari; Christmann; Pavão (2017), o professor de educação física deve trabalhar e planejar suas aulas através da diversidade, sendo a educação física uma área do conhecimento que tem características interdisciplinares, que pode contribuir substancialmente com a qualidade de vida e o processo de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que oferecem diferentes recursos que favorecem a funcionalidade, a cooperação, a participação, e principalmente a aquisição de autonomia e independência.

Deste modo, a estagiária procurou desenvolver atividades e brincadeiras inclusivas, como o próprio esporte paraolímpico, *goalball*, vôlei sentado, futebol de 5 e diversas brincadeiras adaptadas que contemplassem a inclusão de todos os estudantes. Dentro deste contexto, foi trabalhado lateralidade, locomoção, o fundamento de rolar e atividades de expressão corporal, onde os dois alunos com deficiência participaram das aulas sem restrição ou exclusão.

Esta prática inclusiva resultou na volta destes estudantes para a aula de Educação Física, tanto em nas práticas como teóricas, onde a professora utilizou mídia audiovisual para explicação de conteúdos para toda a turma, conseguindo incluir a todos sem qualquer tipo de exclusão ou discriminação. O tempo do estágio acabou sendo curto para realização de todas as atividades principalmente quando se refere ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos com



deficiência. Entende-se, portanto a necessidade de uma formação dos professores de educação física para práticas inclusivas, que possibilitem ofertar a estimulação para que os estudantes possam desenvolver habilidades motoras.

A educação inclusiva é aquela acessível para todas as crianças, com e sem deficiência, sendo então, a Educação Física quando referenciada no princípio da diversidade, possibilita ao professor trabalhar as diferenças de todos os alunos no sentido de re-significá-las e respeitá-las, possibilitando elaborar um planejamento adequado ao conceito de inclusão, e permitir olhar com equidade para o aluno com deficiência; compreendendo que a inclusão se refere a uma Educação Física com o significado de educar para a diferença, para a familiaridade e a aceitação das diferentes estruturas possíveis da corporeidade humana (SOUZA; PICH, 2013).

O segundo relato advém de experiências realizadas a partir da disciplina de estágio III (Ensino Fundamental - anos iniciais), do curso de Educação Física Licenciatura, onde a estagiária teve a oportunidade de trabalhar com duas turmas de segundo ano, no qual três alunos possuem CID (Síndrome de Joubert, deficiência física e intelectual).

A estagiária em questão desenvolveu sua prática pedagógica a partir da supervisão de duas professoras unidocentes. Conforme Caixeta (2017), um (a) professor (a) unidocente é caracterizado por ensinar as diversas matérias de ensino (língua portuguesa, artes, ciências, educação física). Nos anos iniciais do ensino fundamental, os (as) professor (as) unidocentes são aqueles (as) que passam mais tempo com os alunos. Assim, sendo responsáveis por seu processo de ensino-aprendizagem.

A prerrogativa deste módulo de ensino baseia-se na relação professor-aluno, visto que é importante para a criança a vinculação afetiva, esta que demora certo tempo para ser consolidada. Nesta lógica, mudanças demasiadas de professores podem causar fragmentações no processo de ensino-aprendizagem, desconforto, bloqueios e ansiedade para as crianças, ocasionando em adversidades nas relações educativas (AYOUB, 2001).

A formação inicial dos (as) professores (as) unidocentes é em Pedagogia e/ou Magistério, podendo ter graduação nos demais núcleos do conhecimento em educação ou não. Desta forma, a Educação Física nos anos iniciais do ensino



fundamental é relacionada muitas vezes por esses professores com atividades recreativas, aulas livres, jogos desportivos e brincadeiras fragmentadas. Por conseguinte deixando de lado o objetivo principal da Educação Física de educar, socializar, formar e possibilitar vivências a partir da gama de conhecimentos acerca da cultura corporal (RODRIGUES; SILVA; COPETTI, 2018).

Os conhecimentos amplos sobre os assuntos que dizem respeito às manifestações da corporeidade na perspectiva do (a) professor (a) de Educação Física são importantes, principalmente, na identificação das necessidades de cada turma (aspectos gerais) e de cada aluno (aspectos específicos).

Por conseguinte, a realidade de ambas as turmas em que a estagiária realizou sua prática pedagógica não possuíam professor de Educação Física como professor regente e/ou especialista na turma. Assim as aulas eram voltadas a um momento de recreação, pois não havia planejamento na utilização deste tempo.

O aluno com Síndrome de Joubert possui atraso no desenvolvimento motor, caracterizando dificuldades nas habilidades motoras finas e grossas, dificuldade na fala e elaboração de frases. Dessa forma, a estagiária buscou percorrer o ensino do movimento de modo simples e linear. Para tanto, atribuiu os conteúdos dos aspectos motores como habilidades de deslocamento (andar, correr, saltar, contornar, entre outros), habilidades de manipulação (segurar, lançar, equilibrar, rebater, entre outros), e habilidades de estabilização (equilibrar-se, agachar-se, apoiar-se, entre outros), capacidades motoras (força, resistência, flexibilidade, agilidade e velocidade), sociais como habilidades sociais (cooperar, socializar-se, construir regras, discutir temas, entre outros), capacidades afetivas (amor, altruísmo, confiança, entre outros).

A aluna com deficiência física (usuária de cadeira de rodas), demonstrou muita independência e autonomia. Desenvolve todas as atividades com muita facilidade e perspicácia. A deficiência física jamais foi uma barreira para a prática durante as aulas. Portanto, o desenvolvimento da prática pedagógica da estagiária se deu a partir de adaptações das atividades e do material pedagógico, como por exemplo a construção de bambolês de jornal, para que ela pudesse se posicionar dentro do mesmo, utilização de giz para desenhar linhas no chão, para trabalhar as habilidades de estabilização. Além disso, foram elaboradas oficinas de



sensibilização corporal, expressão e linguagem através do corpo, além de todos os conteúdos da cultura de movimento.

Contraposto aos demais relatos, a aluna com deficiência intelectual participou de apenas duas aulas, pois no dia da aula de Educação Física recebia atendimento com terapeutas ocupacionais fora do ambiente escolar. A aluna apresentou limitações na aprendizagem, possui certa dependência cognitiva, pois a monitora acompanhava a todo tempo durante as atividades (teórico-práticas) e dificuldade de interação e comunicação. Nas duas aulas que a aluna participou os conteúdos desenvolvidos foram referentes às atividades de sensibilização corporal, durante as atividades a aluna tinha um relacionamento restrito à alguns colegas. Entretanto, mesmo este fato sobressair aos olhos, todos os colegas a incentivaram a realizar as atividades e participar de forma conjunta.

Refletir sobre a prática da educação inclusiva, significa oportunizar na prática a igualdade de participação, desenvolvendo atividades que façam razão às especificidades de todos os alunos, com e sem deficiência, possibilitando a aquisição de diversas habilidades, evidenciando as diferenças corporais ressignificando o corpo, possibilitando formas de diálogo com a comunidade escolar para assim alcançar uma escola inclusiva e estabelecendo estratégias didáticas e múltiplas possibilidades de acessibilidade (FERREIRA; CATALDI, 2014).

Observa-se em ambos os relatos que, a presença da práxis autêntica relaciona-se diretamente com as experiências advindas de estudos e pesquisas, no qual, a bagagem de conhecimentos adquiridas através do Grupo de Pesquisa (GEPEDUSI) tem grande influência no processo de construção acadêmica e formação de professores, perante as práticas pedagógicas inclusivas, sendo essa participação de construção e (re) construção de saberes e experiências que tornam o processo pedagógico autêntico e enriquecedor.

## CONCLUSÃO

A oportunidade da convivência em grupos de pesquisa, deriva da união, em um mesmo espaço físico ou virtual, com diferentes pessoas com interesses comuns, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada no



coletivo, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo. Tais pressupostos se fortalecem quando liderada com princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido, tem o potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

Perante os relatos, considera-se que o desenvolvimento de competências colaborativas e ao pensamento crítico e reflexivo, envolvendo os integrantes em movimento permanente de ação-reflexão-ação. O grupo de pesquisa como incubadora caracteriza-se como lócus privilegiado para o compartilhamento de saberes, produção de conhecimentos e construção de aprendizagens, ancorando-se na Inter profissionalidade como disparadora de modos de funcionamento colaborativos, relações horizontais e autorias em rede.

Sendo esta vivência, possibilitada pela participação em grupos de pesquisa/extensão/ensino e estudo, que favorece o aperfeiçoamento e maior preparo dos acadêmicos para a atuação profissional, possibilitando que desenvolva um raciocínio crítico sobre a realidade, pautado em princípios como o diálogo e o conhecimento, indispensáveis para uma prática pedagógica coerente.

Desta forma, as experiências de ensino e aprendizagem na perspectiva dos grupos indicam que esse tipo de formação favorece mudanças no perfil dos profissionais e possibilitam o preparo de profissionais de saúde e educação, de forma que se tornem críticos, reflexivos, proativos e prontos para atuar em equipe e no mundo do trabalho, formando então, profissionais competentes carregados de conhecimentos e experiências que enriquecem o planejamento e execução de projetos e atividades no seu contexto de trabalho

## REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl 4, p. 53 - 60. 2001.

ALMEIDA, Mariangelica Lima de. Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo

e o agir estratégico. **Tese** (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. p. 234.

BARAÚNA, Silvana Malusá; SANTOS, Amanda Fernandes. Docência universitária: docência inclusiva. p. 269 - 306. In: NOVAIS, Gercina Santana; Cicillini, Graça Aparecida. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas:** olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

CAIXETA, Sara da Silva. UNIDOCÊNCIA: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017. p. 13.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-28, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 jan. 2019.

CHRISTMANN, Morgana. Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria bioecológica de desenvolvimento humano. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019.

CHRISTMANN, Morgana; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional. **Acta Scientiarum. Education**, [s.l.], v. 40, n. 3, p.31628, 15 jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31628>. Acesso em: 21 nov. 2019.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no Ensino Superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 525-538, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 06 dez. 2018.

DE SOUZA, Gisele Cristina; PICH, Santiago. A REORIENTAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHO. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 149-69, abr. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/35851/26022> Acesso em: 25 nov. 2019.

FERRARI, Thalia Costa; CHRISTAMNN, Morgana; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A formação do professor de Educação Física na Perspectiva Inclusiva: In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; FIORIN, Bruna Pereira Alves. Educação Superior: **Desafios para a não compartimentação dos saberes**. Santa Maria: Facos, UFSM, 2017. Cap.5. p. 47-57.



FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 79 - 94, 15 jun. 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 107.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandez; ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Anais**. II Seminário Internacional de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. São Paulo. Sippedes, UNESP/Franca, 2016.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no Ensino Superior. **Educar em Revista**, v. 33, n. (especial), 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51042>. Acesso em: 05 dez. 2018.

PIO, Rosana Martins. A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no ensino básico. **Dissertação** (Mestrado), programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. p. 187.

RODRIGUES, Thiago Francisco; SILVA, Carlos Eduardo Izaguirre; Copetti, Jaqueline. Percepções de unidocentes sobre a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**. v. 33. n. 106, p. 287 - 301, 19 set. 2018. Editora Unijuí.

ROZA, Jacira Pinto da. Pesquisa no processo de formação de professores: Intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício - um olhar sob duas realidades educacionais. **Dissertação** (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.



## **POLIVOZES - CORAL: CANTANDO E ENCANTANDO NO COLÉGIO POLITÉCNICO**

**Eixo Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade**

**Maryanna Girão Bernardo<sup>1</sup>**

**Zelmielen Adornes de Souza<sup>2</sup>**

**Edgardo Gustavo Fernández<sup>3</sup>**

**Andreia Vedoin<sup>4</sup>**

### **RESUMO**

Cantar é uma forma de expressão e de comunicação presente em diversas culturas no mundo inteiro, ocupando um importante papel social na constituição dos seres humanos. Por esse motivo, ao longo dos anos, a prática coral vem sendo incentivada especialmente em espaços educativos. Nesse sentido, o projeto de ensino “Coral do Politécnico” foi criado em 2018 e iniciou, em 2019, com o objetivo geral de construir e desenvolver um grupo coral no/do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para tanto, o projeto desenvolve-se na forma de oficina de música com a realização de ensaios semanais de uma hora, com estudantes e servidores oriundos do Colégio Politécnico, de outros centros da UFSM e da comunidade de Santa Maria/RS e região. Metodologicamente, organiza suas ações através do planejamento das práticas corais, com a seleção de repertório, a realização dos ensaios e dos recitais, e da avaliação do trabalho desenvolvido. As atividades do coral envolvem exercícios de respiração, relaxamento, técnica vocal, e o desenvolvimento de repertório formado por canções e arranjos. De modo geral, foi possível desenvolver um trabalho significativo no ano de 2019, sendo observado o crescimento vocal e musical dos integrantes, bem como realizar algumas apresentações musicais. Por fim, destaca-se o sentimento de pertencimento construído pelo grupo e a relevância da continuidade do projeto.

**Palavras-chave:** Canto Coral. Formação musical. Colégio Politécnico.

### **INTRODUÇÃO**

Cantar é uma forma de expressão e de comunicação presente em diversas culturas no mundo inteiro, ocupando um importante papel social na constituição dos seres humanos.

Cantar é uma expressão humana genuína, que alcança as diferentes dimensões geográficas e temporais da existência, apresentando-se em inúmeras práticas que aproximam e vinculam os homens à vida em comunidade, para além das necessidades físicas. (CUERVO; MAFFOLETTI, 2017, p. 24).

<sup>1</sup> Licencianda em Música, Universidade Federal de Santa Maria, maryanna\_freitas@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, zelmielen@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Maria, edklug@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, dedavc@hotmail.com.



Assim, cantar em grupo promove, ao mesmo tempo, a socialização e a formação artística dos envolvidos. Por esse motivo, ao longo dos anos, a prática coral vem sendo incentivada especialmente em espaços educativos, demarcando sua relevância em instituições de ensino enquanto “um direito (não um privilégio) e uma necessidade (não um ornamento)” (CAMPOS; CAIADO, 2007, p. 60).

Nesse sentido, o projeto de ensino “Coral do Politécnico” foi criado em 2018 e iniciou suas atividades práticas em 2019, com o objetivo geral de construir e desenvolver um grupo coral no/do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especificamente, o projeto busca: explorar as potencialidades da voz falada e cantada; proporcionar orientações e técnicas envolvendo o cuidado com a voz; oportunizar a formação musical através da prática coral; preparar apresentações musicais; desenvolver a escuta atenta e crítica, assim como o senso estético-musical; e promover o sentimento de pertencimento ao grupo, através da socialização e da interação com diferentes segmentos da comunidade escolar do Colégio Politécnico.

O projeto desenvolve-se na forma de uma oficina de música com a realização de ensaios semanais de uma hora, com estudantes e servidores oriundos do Colégio Politécnico, de outros centros da UFSM e da comunidade de Santa Maria/RS e região. Metodologicamente, organiza suas ações através do planejamento das práticas corais, com a seleção de repertório, a realização dos ensaios e dos recitais, e da avaliação do trabalho desenvolvido. Neste artigo, apresentaremos um relato das atividades realizadas ao longo do ano de 2019, bem como reflexões a partir do trabalho desenvolvido.

## RELATO DAS PRÁTICAS CORAIS

Os ensaios do coral ocorrem às segundas-feiras na sala A17 do Bloco A do Colégio Politécnico da UFSM. Em princípio, tínhamos uma proposta de sermos um coral que envolvesse apenas a comunidade do Colégio, ou seja, servidores, alunos do ensino médio, dos cursos técnicos, dos cursos tecnológicos (graduação) e da pós-graduação. Porém, como apareceram interessados de outros centros da



universidade, foi aberta a participação a toda a comunidade da UFSM. Posteriormente, também se inseriram pessoas da comunidade de Santa Maria/RS e região. Desse modo, iniciamos os ensaios com cada grupo assim representado. Participaram do coral professores e técnico-administrativos em Educação do Colégio Politécnico, estudantes do Colégio e de outros centros da UFSM. Também contamos com a participação de três integrantes externos.

Os participantes, em grande maioria, não tinham ainda entendimentos sobre a técnica vocal e, aos poucos, fomos ensinando-os as técnicas básicas do canto. As atividades do coral envolveram exercícios de respiração, relaxamento, técnica vocal, e o desenvolvimento de repertório musical formado por canções e arranjos.

Entendendo que a “escolha do repertório determina grande parte do sucesso da aprendizagem do grupo” (FIGUEIREDO, 1989, p. 75), selecionamos um repertório inicial que contemplasse tanto canções específicas para coral, quanto canções populares de modo a despertar o interesse dos participantes. Ao mesmo tempo, buscamos por um repertório mais simples, onde todos puderam cantar e sentir um pouco da prática de canto coletivo. Assim, no primeiro semestre de 2019, trabalhamos com as músicas: *Fruit Canon* (anônimo); Solfejar e Cantar (Newton W. Macedo); Canto do povo de um lugar (Caetano Veloso); Amor / love you (Marisa Monte); Duas Cirandas (folclore do Nordeste); Cantador – Bambalalão (Alda Oliveira); e Além do Arco-íris (Harold Arlen – Arr. Costa Junior). No segundo semestre, ampliamos o repertório, incluindo as músicas: Querência Amada (Teixerinha); Pézinho (folclore brasileiro); Dança da Paz (anônimo); Baião (folclore brasileiro); *Hallelujah* (Leonardo Cohen/ Vc. Felipe Trieli – Arr. Marcos Lucatelli); A Paz (Roupa Nova); e Dia Especial (Cidadão Quem).

Começamos os ensaios do primeiro semestre de 2019 com todos os participantes empolgados. Inicialmente, o coral teve um número considerável de interessados, os quais quiseram participar da oficina. Porém, com o passar das semanas, fomos perdendo os alunos do ensino médio. Entendemos que esses alunos estão em uma fase complexa, na qual se torna um pouco difícil de atender às suas necessidades em um grupo com faixas etárias diversas. Assim, como tivemos que focar em um repertório mais específico de canto coral nos primeiros ensaios, talvez isso não tenha agradado alguns alunos do ensino médio. Os demais alunos



do ensino médio, que estavam gostando das músicas e da experiência de cantar em grupo, acabaram saindo porque seus colegas e amigos não estavam mais participando. Já os estudantes dos cursos técnicos e tecnológicos (graduação), embora jovens, estão em outra fase da vida e entenderam a proposta do coral. Ficamos um pouco pensativas sobre o que fazer para atrair os estudantes do ensino médio novamente, porém seguimos com os que se mantiveram. Aos poucos foram chegando novos integrantes que se somaram ao grupo. Esse aspecto ligado à rotatividade de pessoas é algo comum em corais.

Uma vez instituídos, os coros podem ter uma longevidade que ultrapassa o tempo de permanência das pessoas que deles fazem parte. Assim, verifica-se certa rotatividade de pessoas, ao longo da história dos coros, na medida em que elas entram, permanecem por mais ou menos tempo, e saem. Os coros, de maneira geral, vão renovando constantemente o rol dos seus membros. (DIAS, 2012, p. 133).

Durante os ensaios pudemos notar uma melhora na sonoridade do grupo. Eles estavam empolgados e isso fez toda a diferença no processo de aprendizagem. Os integrantes que permaneceram junto com os novos criaram uma relação de pertencimento ao grupo, escolhendo um nome para o coral – PoliVozes – e investindo na confecção de uma camiseta com uma arte para identificar o coro.

Figura 1 - Identidade Visual do Coral



Fonte: Acervo do projeto.

Em maio, mês em que se comemora o Dia das mães, uma integrante sugeriu que fizéssemos uma apresentação especial para esse dia. Todos concordaram e



começamos a nos preparar. Escolhemos a música “Amor I love you”, que falava de amor, e adaptamos a sua letra para as mães. A apresentação foi realizada no dia 13 de maio, na entrada do Bloco F do Colégio, e foi um momento muito especial para os integrantes. Tínhamos um pequeno repertório estudado e, na apresentação, tivemos um público significativo nos assistindo. Ao final, recebemos muitos elogios.

Figura 2 – Apresentação em comemoração ao Dia das Mães



Fonte: Acervo do projeto (13/05/2019).

Logo após a apresentação, fomos tendo uma redução na presença dos participantes. Cremos que isso tenha se dado pela aproximação do fim do semestre, aonde muitos vão acumulando provas e trabalhos, o que torna pouco viável estar presente em atividades extras. Apesar disso, tivemos integrantes que nunca faltaram aos ensaios e que faziam questão de abrir mão de algo para estarem ali. Mesmo com a ausência de alguns, tentamos desafiar o grupo com um repertório mais complexo. No entanto, eles se basearam muito no nível anterior e tiveram um pouco de dificuldade em cantar. A canção escolhida – “Além do arco-íris” - era realmente um pouco mais difícil e encerramos o semestre sem finalizá-la.



Ao final do último ensaio do primeiro semestre, tivemos uma confraternização onde abrimos para os integrantes falarem um pouco sobre sua experiência no coral, se gostaram e se tinham alguma sugestão. Todos nos deram um *feedback* positivo. Eles relataram como a experiência de cantar em grupo estava sendo relevante pelas trocas de conhecimentos e vivências. Destacaram também que o coral representava um espaço que reservaram para si. Alguns disseram que, estar ali, era uma forma de esquecer os problemas, da correria do dia a dia, etc. Outros tinham problemas de socialização com as pessoas, depressão, e o coral estava sendo de grande ajuda no processo de transformação deles.

A estudante do Técnico em Enfermagem do Colégio Politécnico relatou que: “participar do coral é abrir um guarda-roupa e ir pra um mundo meu... onde os problemas ficam pra depois, depois, depois”! A participante que cursa Técnico em Agropecuária comentou que: “As palavras, no geral, sobre o que está sendo o coral são: Superação e Terapia”! De modo semelhante, uma técnica-administrativa em educação do Colégio conta que começou “a participar do coral como um grande desafio. Está sendo uma experiência de superação e alegria a cada semana. Nunca é tarde pra nada”! Para uma docente do Colégio, o coral significa “um compromisso sem compromisso que vira alegria”! E para a participante que cursa mestrado em Engenharia Civil na UFSM, o coral “representa acolhimento, amor, paz... Pra mim, é, com certeza, um dos melhores momentos da semana. Encontrei amor e uma família num só lugar”!

Esses relatos mostram como “a música e o canto/canto coral são capazes de envolver pessoas e desenvolver habilidades musicais e sociais no coletivo” (MATEIRO; VECCHI; EGG, 2014, p. 65).

Além desses relatos, alguns integrantes falaram de suas expectativas com relação ao segundo semestre e sugeriram que ensinássemos um pouco mais de teoria musical junto com os ensaios. Anotamos todas as sugestões, e comentamos que o objetivo do projeto era tornar o coral um lugar prazeroso para eles, no qual aprendessem a cantar sem medo de errar e de se expressar, desenvolvendo as potencialidades de suas vozes. Além disso, enfatizamos que a música tem esse poder transformador e que realmente é um projeto que só acontece se for construído coletivamente.



Todos esses depoimentos foram muito importantes para refletirmos sobre a nossa prática, ao passo que nos deixou muito felizes saber que, de alguma forma, o trabalho que está sendo feito, em conjunto, está impactando vidas. Foi um semestre especial, de aprendizados.

Com esse sentimento e pensando sobre as sugestões dos integrantes, iniciamos o segundo semestre. Nesse semestre, a maior parte dos integrantes continuou participando do coral e alguns, que não puderam seguir, comentaram que pretendem voltar no próximo ano. Além desses, outros participantes vieram compor o grupo. Estes, nos relataram o desejo de se juntar ao grupo há algum tempo, que nos ouviam cantar pelos corredores e achavam muito lindo, mas assim não o fizeram por não poderem estar nos ensaios. Ao serem bem recebidos pelo grupo e sentirem esse mesmo sentimento que os participantes sentiam e transmitiam, foram chamando quem conheciam para cantar conosco. O resultado foi que a perda que tivemos, em quantidade, foi suprida e, atualmente, temos um grupo considerável de pessoas. O mais interessante disso tudo, além da quantidade, que sim é importante, é a felicidade que eles demonstraram em estar ali.

A estabilidade do coro é um processo em constante desenvolvimento. Como visto acima, ela se dá a partir da condição de permanência de um número considerável de membros, ou seja, os que passam maior tempo e que asseguram assiduidade regular à dinâmica do coro ao longo do ano, ou de vários anos. Assim, embora a estabilidade seja relativamente fluida, a existência dela é uma precondição essencial para a sobrevivência do coro. Como a organização dele é, ao mesmo tempo, um processo de formação grupal, os seus membros desenvolvem gradualmente características comunitárias, tais como a proximidade geográfica, a afinidade cultural e o sentimento de pertença (MacQueen et al., 2001). (DIAS, 2012, p. 134).

Algumas das novas músicas introduzidas ao repertório foram definidas junto aos integrantes. Duas delas tiveram como foco uma apresentação musical em comemoração à Semana Farroupilha, a qual foi realizada no dia 23 de setembro, na entrada do Bloco F do Colégio Politécnico. Essa apresentação contou com a participação do acordeonista Luiz Cassanego e teve uma repercussão significativa no Colégio, constituindo-se em um momento marcante para os integrantes do coral.

Figura 3 – Apresentação em alusão à Semana Farroupilha



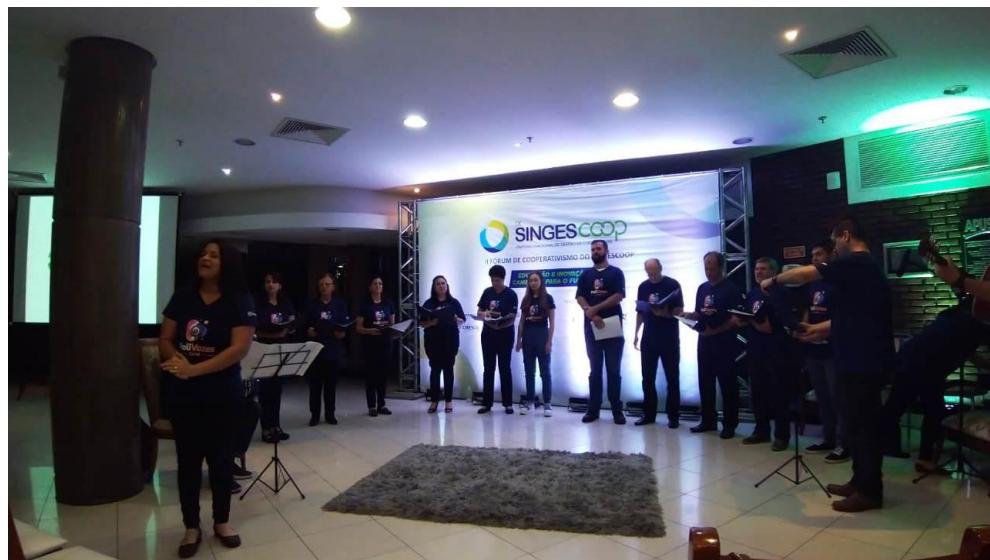
Fonte: Acervo do projeto (23/09/2019).

Nesse mesmo semestre, realizamos outra apresentação musical, para a qual fomos convidados por docentes do curso de Gestão de Cooperativas do Colégio. Fizemos a apresentação no IX Simpósio Nacional de Gestão de Cooperativas (SINGESCOOP), no dia 06 de novembro, no salão da Associação dos Professores Universitários de Santa Maria (APUSM), local que sediou o evento. Para essa apresentação, ampliamos o repertório, o qual envolveu vários instrumentos musicais em seu acompanhamento. Por iniciativa dos participantes, realizamos ensaios extras nas quintas-feiras que antecederam o evento.

No dia da apresentação no IX SINGESCOOP, o salão estava com um público significativamente maior do que para o qual estávamos acostumados a nos apresentar. Um pouco antes da apresentação, alguns integrantes do grupo começaram a chegar até nós relatando estarem muito nervosos, tendo em vista que nunca haviam cantado para tanta gente. Tentamos acalmá-los, dizendo-lhes que tudo iria dar certo, mas, ao iniciarmos a apresentação, observamos que alguns literalmente estavam tremendo e, ao final, uma das participantes relatou: “eu estava tremendo toda”. Entendemos que essa situação é absolutamente normal. A maior

parte dos artistas, ao se apresentar, geralmente sente esse nervosismo, por mais que já faça a mesma atividade há anos e, para nós, pode ser considerada como uma “adrenalina” saudável e essencial para uma boa apresentação, claro, se controlada. Apesar do nervosismo, eles estavam seguros e fizemos uma bela apresentação. Foi a primeira apresentação que fizemos fora da instituição e, como resultado de toda a dedicação do grupo, foi muito bem recebida e aplaudida.

Figura 4 – Apresentação no IX SINGESCOOP



Fonte: Acervo do projeto (06/11/2019).

Ao retornarmos aos ensaios, com novas peças, surgiram mais integrantes interessados em participar do coral, motivados pelos os veteranos do grupo. Por ser um repertório novo, não vimos problemas em acolhê-los nesses últimos dias de ensaio. Em um dos ensaios, destacamos também a presença da Professora Doutora Cláudia Ribeiro Bellochio, professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSM, que já trabalha com coral há anos, a qual convidamos para ministrar uma *masterclass* em canto coral para o grupo. Foi um momento de grande aprendizado. Ainda no segundo semestre de 2019, temos mais duas apresentações previstas, uma a qual fomos convidados para fazermos uma participação especial, com quatro canções, e outra, encerrando nossas atividades



do ano com uma apresentação no próprio Colégio. Ambas as apresentações têm como tema as comemorações de final de ano.

## CONCLUSÃO

Ao longo do ano de 2019, entendemos que o objetivo geral do projeto “Coral do Politécnico” foi atingindo, tendo em vista a construção do coral e a criação de um sentimento de pertença ao grupo. Os ensaios se constituíram em espaços formativos ricos de trocas entre os participantes e de aprendizagem de conhecimentos musicais ligados ao canto. As apresentações musicais mostraram o resultado do trabalho desenvolvido e foram momentos marcantes para os integrantes do grupo. Desse modo, o coral contribuiu significativamente para a formação musical, em específico, e humana, de modo geral, dos envolvidos.

Por fim, destacamos que as experiências vivenciadas no primeiro ano do PoliVozes – Coral reforçam a relevância da continuidade do projeto, tanto para os integrantes quanto para o Colégio Politécnico e a UFSM como um todo.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Katia Regina Moreno. Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 59-68, set. 2007.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 22-35, 2016.

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p. 131-140, jan./jun. 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 1, p. 72-78, dez. 1989.

MATEIRO, Teresa; VECCHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 57-76, jul./dez. 2014.



## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Eixo: Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para a sociedade**

**Franciele Rusch König<sup>1</sup>**

**Ana Paula Rodrigues Machado<sup>2</sup>**

**Glaucimara Pires Oliveira<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo relatar as práticas pedagógicas em Educação Especial, desenvolvidas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM, por meio do projeto de ensino intitulado Redes de Aprendizagem. As ações são realizadas a partir do Atendimento Educacional Especializado - AEE em turmas de berçário e multi-idades, primando pela qualificação dos processos interacionais e de inclusão. A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM tem sua proposta alicerçada no modelo pedagógico da escola Reggio Emilia, compreendendo a criança como protagonista na construção da sua aprendizagem. Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas devem ter como centro o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral das crianças, as ações desenvolvidas contemplam a promoção de diversos espaços em sala de aula para que as crianças possam explorar de forma livre e autônoma. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas direcionadas ao público - alvo da Educação Especial articula-se ao planejamento proposto para a turma, elaborado em conjunto com os professores, buscando atender às suas especificidades na naturalidade das relações entre as crianças e das crianças com os professores. Neste viés, as práticas desenvolvidas corroboram para a inclusão educacional e social dos alunos, promovendo a autonomia e independência quanto ao desenvolvimento e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Infantil; Educação Inclusiva.

### **INTRODUÇÃO**

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) nos seus 30 anos de existência sempre se mostrou sensível e comprometida com os processos de

<sup>1</sup> Educadora Especial, Mestre em Educação (UFSM), doutoranda em Educação (UFSM). Bolsista da Pós Graduação/Projeto Redes de Aprendizagem-CAED/UFSM.

<sup>2</sup> Educadora Especial, Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM). Bolsista da Pós Graduação/Projeto Redes de Aprendizagem-CAED/UFSM.

<sup>3</sup> Educadora Especial, Mestre em Educação (UFSM), Doutora em Educação Especial (UFSCar), Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação (CE/UFSM).



desenvolvimento e aprendizagem das crianças, buscando a promoção de espaços e práticas pedagógicas que visam favorecer o protagonismo infantil.

A UEIIA é uma unidade vinculada à Universidade Federal de Santa Maria e, para além do trabalho pedagógico realizado com as crianças, busca a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, promovendo a formação docente inicial e continuada, aliando aspectos teóricos e práticos. Nessa perspectiva, abriga estágios e atividades práticas de inserção de cursos de licenciatura, especialmente da Pedagogia e Educação Especial, qualificando as possibilidades formativas por meio das experiências práticas no cenário educacional e compartilhamentos de saberes com a equipe profissional da UEIIA.

Buscando o fortalecimento da articulação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como a qualificação das possibilidades formativas no âmbito das licenciaturas e das práticas e vivências oferecidas às crianças, a UEIIA conta com parcerias com as áreas da Psicologia, Nutrição, Educação Física, Enfermagem e Terapia Ocupacional.

Ao longo dos seus 30 anos de existência, a UEIIA acolheu inúmeras crianças, buscando ofertar-lhes espaços e vivências qualificadores de suas aprendizagens. As turmas são organizadas em grupos de berçários ou de multi - idades, organização pensada a partir da abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1991, 2007), que assume a criança com centralidade na importância das interações para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como na abordagem de Loris Malaguzzi, fundador dos princípios da educação de crianças na região de Reggio Emilia, norte da Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), na perspectiva de um trabalho pedagógico centrado nas relações, nas diferenças e na escuta das cem linguagens da criança.

Desde o início de suas práticas a Unidade recebeu crianças consideradas público- alvo da Educação Especial, mesmo antes da emergência da perspectiva inclusiva, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Assim, a instituição tem se consolidado como um espaço inclusivo, ofertando dos recursos materiais e humanos necessários ao desenvolvimento integral de todas as crianças.



Atualmente a Unidade conta com uma equipe da Educação Especial, composta por uma professora parcialmente cedida do Departamento de Educação Especial- EDE do Centro de Educação/UFSM, duas bolsistas de pós - graduação e duas bolsistas de graduação, vinculadas ao projeto Redes de Aprendizagem, da Coordenadoria de Ações Educacionais- CAED/UFSM. Esta equipe atua de forma articulada aos demais setores e desenvolve práticas pedagógicas em dois âmbitos: inserção nas turmas, aproximando-se da proposta de ensino colaborativo e Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais, sendo prioridade a articulação com as turmas.

Em relação ao número de alunos, há matriculadas na UEIIA 113 crianças, distribuídas em sete turmas, destas, vinte e oito são atendidas ou acompanhadas pela Equipe de Educação Especial. As turmas são identificadas por uma cor e a Sala de Recursos Multifuncionais representa todas as cores, denominada pelos alunos como a arco-íris. A seguir, o quadro demonstrativo do nº de crianças em atendimento e acompanhamento pela equipe de Educação Especial do ano letivo de 2019 (MACHADO et. al, 2019).

Quadro 1: Demonstrativo do quantitativo de crianças acompanhadas pela equipe da Educação Especial.

Tabela de crianças atendidas/acompanhadas pela equipe da Educação Especial	
Atendimento/ Acompanhamento	Nº de crianças
Diagnóstico	9
Avaliação	5
Observação	10
Identificação	4
Total	28

Fonte: elaboração própria das autoras com base nos registros de matrículas referentes ao ano de 2019.



As crianças com diagnóstico são aquelas que passaram por uma equipe clínica externa – multidisciplinar ou não, contando com profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, pediatra e neuropediatria, e cujo diagnóstico foi documentado e encaminhado para UEIIA, entre eles Síndrome de Down, Autismo e Osteogênese Imperfeita. As crianças em avaliação são aquelas que estão em processo de acompanhamento por equipe clínica, à espera de conclusão de diagnóstico. Considera-se o diagnóstico importante, mas a sua ausência não exclui ou exime o acompanhamento pedagógico da equipe da Educação Especial. As crianças em observação são aquelas em que, a partir de relatos vivenciados na unidade ou no meio familiar há o alerta para possíveis indicadores. As crianças em identificação são aquelas vinculadas à área de Altas Habilidades/Superdotação que, a partir das respostas nas mais diversas situações, podem apresentar habilidades acima da média em determinadas áreas de interesse (MACHADO et. al, 2019).

Considerando este histórico da UEIIA no cenário da educação inclusiva, este trabalho tem por objetivo relatar as práticas pedagógicas em Educação Especial, desenvolvidas no Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM, por meio do projeto de ensino intitulado Redes de Aprendizagem<sup>4</sup>. As ações da equipe da Educação Especial contemplam duas principais dimensões: articulação com as turmas, aproximando-se à proposta do Ensino Colaborativo e Atendimento Educacional Especializado, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos.

Em consonância com a filosofia da UEIIA, as práticas pedagógicas em Educação Especial priorizam a articulação com os professores e turmas de crianças, primando pelos processos interacionais e desenvolvimento integral a partir das situações lúdicas e espontâneas experienciadas no brincar infantil. Nesta perspectiva, este trabalho se configura como um recorte das ações desenvolvidas pela equipe da Educação Especial da UEIIA, direcionando-se mais enfaticamente às ações articuladas, buscando promover o relato das práticas desenvolvidas pela

<sup>4</sup> O projeto Redes de Aprendizagem é desenvolvido pela Coordenadoria de Ações Educacionais-CAED/UFSM, e propõe o acompanhamento pedagógico dos estudantes, em caráter preventivo e de acompanhamento dirigido nos casos em que se deflagra os problemas no aprender. As ações do Projeto contemplam acadêmicos do ensino básico, técnico, tecnológico e ensino superior, desenvolvidas por acadêmicos de pós-graduação, sob supervisão das coordenadoras.



equipe da Educação Especial nas turmas, em constante diálogo com os planejamentos e espaços propostos pelas professoras.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UEIIA: PROTAGONISMO INFANTIL E APROXIMAÇÕES COM O ENSINO COLABORATIVO

A UEIIA tem sua filosofia alicerçada no protagonismo infantil, aproximando-se da proposta educacional de Loris Malaguzzi e primando pela interação entre as crianças, em consonância com os pressupostos Vygotskianos. Nesse viés, o brincar se constitui como o elemento fundamental das práticas pedagógicas, proporcionando às crianças espaços lúdicos, com elementos capazes de desencadear processos criativos e imaginativos, na interação com entre elas, com especial atenção aos seus interesses.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2010), a proposta pedagógica da UEIIA tem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras infantis. Sendo assim, as ações pedagógicas são propostas com o objetivo de promover o conhecimento de si e do mundo, ampliando as experiências sensoriais, expressivas e corporais na naturalidade do brincar, com espaços propostos a partir das manifestações e interesses das crianças.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas em Educação Especial assumem uma organização consonante com a filosofia da Unidade: priorizam-se os espaços comuns às crianças, as brincadeiras e possibilidades de interação, com participação das bolsistas de pós-graduação no cotidiano das turmas. Esta articulação com as turmas busca uma aproximação com a proposta de ensino colaborativo, que prevê a articulação entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum no planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas, buscando a qualificação das possibilidades de aprendizagem das crianças consideradas público-alvo e de todo o grupo. O ensino colaborativo é fundamentado de acordo com Mendes (*et al*, 2014) na abordagem social, pressupondo a qualificação do ensino comum. Sendo definido por Mendes (*et al*, 2014) como:

Uma parceria entre 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 (p.46).

Em consonância com essa proposta e com os documentos legais, em âmbito nacional, que preveem como atribuição do professor da Educação Especial com o ensino comum, a ação da equipe da Educação Especial consiste em adentrar aos espaços propostos nas turmas e construir possibilidades de mediação e intervenções no cenário das brincadeiras e situações que emergem do imaginário infantil. Kishimoto (1997) discorre sobre o brincar, constituindo-se como o principal elemento pedagógico, permitindo à criança a socialização com seus pares, integração nos diferentes espaços da escola, bem como a exploração e compreensão do meio, no qual estão inseridas.

Neste sentido, Kishimoto (1997, p.1) complementa sobre a proposta pedagógica da educação infantil, no qual “privilegia-se uma proposta de educação que valorize a ação da criança, historicamente situada em ambiente intencionalmente organizado para elevá-la à categoria de ator e mentor de suas ações”. Desta forma, os objetivos propostos no Plano de Desenvolvimento Individual de cada criança são mobilizados no cotidiano das turmas, de maneira flexível e sensível, para que estejam em consonância com os interesses infantis e recebam significado. Nesta proposta, são dispensados roteiros pré - definidos, tendo em vista que a ação pedagógica emerge das relações entre as crianças e delas com os adultos.

O brincar livre das crianças, seja em espaços externos ou em atividades de exploração de materiais possibilita à equipe da Educação Especial adentrar ao mundo imaginário infantil, de modo que a ação pedagógica torna-se permeada de vínculo afetivo e constrói-se de maneira significativa para as crianças.



Abaixo, imagem de alguns dos momentos em que o brincar torna-se significativo na vida da criança, enriquecendo-os de possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem.



Fonte: registros realizados pelas professoras.

O Manual de Orientações Pedagógica do MEC define brincadeiras como práticas pedagógicas, sendo a “brincadeira é sempre considerada com o sentido de um brincar de qualidade”, integrando educação e o cuidado, ou seja, “tal tarefa depende do projeto curricular, um documento orientador das práticas cotidianas, das programações diárias que acompanham a vida das crianças e suas vivências na educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 12). O brincar é indispensável na vida de qualquer criança e, nesse faz de conta infantil, através da interação com o meio, o outro e com os objetos do conhecimento ela a constrói sua identidade.

Nessa perspectiva, o brincar como prática pedagógica aproxima e integra as crianças nas diversas situações de aprendizagem, beneficiando significativamente seu processo de desenvolvimento na primeira infância.

Os livros e histórias infantis também se tornam grandes aliados nas intervenções. Disponíveis em todas as turmas, com acesso universal, os livros fazem parte do cotidiano das crianças na UEIIA e, frequentemente, as professoras são solicitadas a realizarem a leitura, momento permeado de imaginação e afeto. Na fala das crianças, “Profª, lê esse livro pra mim?”, sendo esta solicitação recorrente, e atendida com muito gosto. As histórias são lidas e relidas inúmeras vezes, e cada



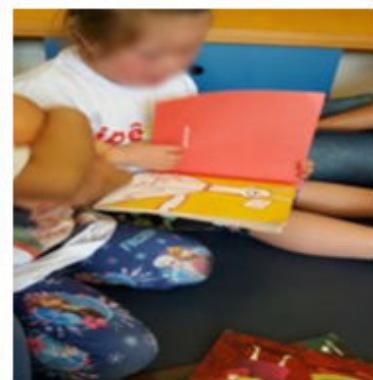
leitura, ela se configura como se fosse à primeira vez, cheia de encanto e imaginação, transportando o aluno a um mundo mágico e encantado. Bettelheim, (2015, p. 11) discorre sobre a importância dos contos na vida da criança “para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade”.

Nas rodinhas de contação de história vários elementos pertinentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil podem ser mobilizados e mediados pelos adultos. Entre eles a linguagem, expressão corporal, regras de convívio social, aspectos atencionais e de memória são trabalhados no universo imaginário das histórias e dos livros, qualificados pelas conversas e hipóteses criadas e ressignificadas no grupo. Bettelheim (2015, p. 11) complementa dizendo,

Contudo, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Esse enriquecimento acontece quando se tem a liberdade de expressar no corpo ou por meio dele, no grafismo, na cantoria, no brincar, na relação com os outros aspectos subjacentes ao desenvolvimento cognitivo, na socialização, no reconhecimento de si como parte do mundo.

Abaixo, imagens de alguns momentos de contação de história.



Fonte: registros realizados pelas professoras.



Desta forma, a equipe da Educação Especial articula-se às propostas e espaços organizados nas turmas de crianças, buscando contemplar os objetivos almejados a cada criança em acompanhamento sem a necessidade de retirá-las do espaço de interação com as demais crianças. A intervenção pedagógica é construída em conjunto com as crianças, dando-lhes voz e protagonismo, e priorizando as interações entre elas, nas múltiplas formas de linguagem.

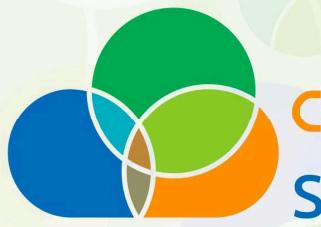
Ao interagirem, as crianças encontram na linguagem a possibilidade de entrar em contato com novas concepções, são mobilizadas a criarem estratégias de resolução de conflitos, criam e recriam conhecimentos e aprendizagem, ressignificando seus conhecimentos de maneira coletiva. Nesse cenário, o papel do professor consiste em favorecer e qualificar o surgimento desses momentos de interação e diálogo entre diferentes hipóteses e compreensões infantis e, a partir deles, mediar às situações de aprendizagem com base nos objetivos propostos.

Não se trata, contudo, de um distanciamento do professor de seu papel, mas sim de uma ressignificação das práticas pedagógicas, colocando a criança no centro da construção dos processos de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Em uma perspectiva inclusiva, as práticas pedagógicas em Educação Especial recebem distintas configurações, em consonância com o contexto em que são empregadas e com as características dos alunos a que buscam contemplar. Na UEIIA, as propostas direcionadas às crianças que compõem o público-alvo da Educação Especial são compreendidas em um viés humanista e interacionista, com ênfase no protagonismo infantil, contemplando a filosofia da escola, ainda relativamente inovadora no cenário educacional nacional. Nesse viés, a Educação Especial passa a compor a proposta da escola, deixando de atribuir ênfase às práticas diferenciadas desenvolvidas de maneira individualizada nas Salas de Recursos Multifuncionais.

As práticas pedagógicas no âmbito da Educação Especial desenvolvidas na UEIIA alcançaram os objetivos propostos de fornecerem subsídios necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, mostram-se enriquecedoras, seja em



atividades em sala de aula, ou no AEE individualmente ou em pequenos grupos, priorizando pelo brincar da criança nos diferentes momentos e espaços da escola.

A aproximação com o ensino colaborativo, enfatizando o trabalho nas turmas de crianças, constitui um elemento crucial ao trabalho da equipe da Educação Especial na UEIIA, uma vez que possibilita a qualificação das possibilidades de interação entre as crianças e, desta forma, potencializa os processos de aprendizagem construídos pelas/entre as crianças.

Considerando o histórico da constituição do campo da Educação Especial, que por muitos anos esteve pautada nos espaços especializados com a oferta de um ensino paralelo, e a assunção ainda recente da perspectiva inclusiva, o desenvolvimento de práticas pedagógicas em consonância com a filosofia da UEIIA exige um rompimento de paradigmas e a constante ressignificação das concepções sobre aprendizagem, práticas pedagógicas e sobre a própria educação inclusiva.

Diante do exposto, percebe-se a importância da formação continuada de professores em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos, público-alvo da Educação Especial, oferecendo práticas pedagógicas que favoreçam as especificidades dos alunos, corroborando para o processo de inclusão educacional e o desenvolvimento integral de todas as crianças.

## REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 30º Ed: São Paulo: SP. Paz e Terra, 2015.
- BRASIL. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Manual de orientação pedagógica**. Brinquedos e brincadeiras de creche. Brasília, 2012.
- EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.



KISHIMOTO, Tizuko Mochida (ORG). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, A. P. R; KÖNIG, F.R; MEMEZES, R. D. de; OLIVEIRA, G. P. Inclusão Educação Infantil: Experiência do Atendimento Educacional Especializado na UEIIA. In: CANCIAN, V. A.; GOELZER, J.; BELING, V. J. **Práticas Formativas e Pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM: Narrativas docentes.** -1ed. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM, 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. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 160p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## **PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: UM DESPERTAR PARA A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL**

**Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade**

**Karine Gehrke Graffunder<sup>1</sup>**

**Natiéle Medina Oliveira<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

As questões ambientais estão cada vez mais presentes na sociedade brasileira, sendo discutidas principalmente nos ambientes de ensino formal ou não formal, através de projetos, oficinas e palestras. Considerando a necessidade de ações participativas que buscam a prática socioambiental, este trabalho teve como objetivo desenvolver o hábito de conscientização ambiental junto aos alunos da instituição de ensino não formal “Casa de Apoio Dona Odete”, localizada na cidade de Santa Maria, RS. Por meio de um estudo de caso, a intervenção foi aplicada de acordo com os três momentos pedagógicos, sendo eles: Verificação do conhecimento prévio dos alunos, Organização do Conhecimento e Sistematização dos conceitos. Durante sua aplicação, foi possível abordar temas como: tipos de resíduos existentes no meio ambiente, os impactos que provocam no planeta caso sejam descartados de forma inadequada e a importância da separação correta do lixo. Com base nessa intervenção, os estudantes começaram a desenvolver o hábito de separação e descarte correto do lixo, assim como, exercer a cidadania ambiental acerca da sustentabilidade e saúde humana.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Ensino Socioambiental. Transversalidade.

### **INTRODUÇÃO**

O tema Educação Ambiental (EA) tem sido amplamente discutido e problematizado nos espaços de ensino, sendo incluído nos currículos escolares de modo a aprimorar a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem. Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999, Art 1º), entende-se por EA os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação em Ciências, UFSM, ka.graffunder@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação em Ciências, UFSM, natielemedinaoliveira@gmail.com



Além disso, o tema EA é considerado transversal por buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes e que cada professor trabalhe dentro de sua própria área de conhecimento, criando uma visão global e abrangente da questão ambiental. É preciso visualizar os aspectos físicos e histórico-sociais, destacando o ambiente como parte do contexto geral das relações ser humano/ser humano e ser humano/natureza.

Entretanto, são grandes os desafios em relação à mudança de atitudes da população para o desenvolvimento de ações sustentáveis, como: não poluir o ambiente; fazer a separação correta dos resíduos; não desperdiçar os recursos naturais e não desmatar florestas. Em busca da superação desses desafios, torna-se necessária a criação de diálogos para debater e refletir questões sobre a EA, e isto pode ocorrer em diferentes espaços educativos, como espaços formais, não formais e informais, através de palestras, projetos de extensão, jogos, oficinas, filmes, músicas, entre outros.

Segundo o Ministério da Educação (2007), a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais; a não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino; enquanto a informal é aquela que ocorre ao longo da vida, através de situações vivenciadas em contexto familiar. A partir disso, entendemos que é fundamental a diversificação dos ambientes de ensino, a fim de ampliar as possibilidades para a construção dos conhecimentos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho foi desenvolvido em um ambiente educativo não formal denominado Casa de Apoio Dona Odete, o qual oferece apoio à 26 crianças e adolescentes, que diariamente após a aula, no período vespertino em suas escolas, vão diretamente para a Casa realizar desde as principais refeições até suas tarefas do colégio. O espaço conta com o auxílio de um apoio pedagógico composto por uma pedagoga e uma professora de Língua Portuguesa. As crianças são de famílias de baixa renda e não teriam onde ficar se não fosse pelo acolhimento da Casa de Apoio.



Portanto, ressalta-se a necessidade de ações participativas na casa de apoio que buscam a responsabilidade socioambiental (caracterizada como uma postura em que as pessoas adotem individualmente ou coletivamente práticas em benefício da sociedade e do meio ambiente), melhorando a qualidade de vida. Assim, este trabalho teve como objetivo desenvolver o hábito de conscientização ambiental junto aos alunos da Casa de Apoio Dona Odete, através da aplicação de uma oficina sobre a separação do lixo, visto que, os alunos careciam de informações sobre esse assunto e é um tema relevante a ser discutido, já que, o destino incorreto dos resíduos secos e orgânicos pode acarretar em um grande impacto ambiental à população.

## METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado com nove alunos (seis homens e quatro mulheres), com idade entre 9 a 13 anos, na Casa de Apoio Dona Odete, situada na cidade de Santa Maria. A pesquisa, de caráter qualitativa, consiste em um estudo de caso entendido por Ventura (2007) p. 384, como,

uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais, visando à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações, sendo que haja criticidade e ausência de generalizações do senso comum.

A aplicação do trabalho ocorreu por meio de uma oficina didática denominada “Práticas sustentáveis: um despertar para a educação ambiental”, com duração de 4 horas. Sua elaboração ocorreu de acordo com Muenchen & Delizoicov (2014), nos três momentos pedagógicos: Problematização Inicial (verificação do conhecimento prévio dos alunos acerca do tema, com finalidade de propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com novas situações, e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém), Organização do Conhecimento (abordagem dos conceitos sob orientação do mediador) e Aplicação do Conhecimento (sistematização dos conceitos compreendidos pelo aluno).



O primeiro momento teve como finalidade verificar os conceitos prévios apresentados pelos educandos acerca das temáticas: tipos de resíduos existentes no meio ambiente, os impactos que provocam no planeta caso sejam descartados de forma inadequada e a importância da separação correta do lixo. Dessa forma, foi elaborada uma sequência de dez questões para subsidiar o diálogo e incentivar a participação dos estudantes, às quais:

1. A sacolinha plástica é a grande vilã da sustentabilidade?
2. É necessário lavar as embalagens que vão para a coleta seletiva?
3. Quais técnicas diferentes poderiam substituir os lixões?
4. O que acontece com o lixo que fica debaixo da terra?
5. Para onde vai o lixo hospitalar?
6. Reciclar é sempre a melhor opção?
7. Que doenças podem ser transmitidas pelo lixo ao ser humano, caso ele entre em contato com esse material?
8. O que é erosão do solo? O lixo nas encostas provoca a erosão?
9. O lixo prejudica a camada de ozônio?
10. Qual é a diferença entre lixo, resíduo e rejeito?

O segundo momento correspondeu na retomada das respostas apresentadas pelos alunos, a fim de esclarecer conceitos e discuti-los em grupo. Para isso, os participantes assistiram ao vídeo chamado “Lugar de Lixo é no Lixo”, com posterior diálogo sobre o uso dos 3R'S (Reducir, Reciclar e Reutilizar); decomposição do lixo e doenças advindas do descarte indevido do lixo. Em sequência, houve aplicação de uma dinâmica com uso de imagens, em que os estudantes deveriam classificar os tipos de lixo, conforme tipo e cor.

Já, o terceiro momento objetivou a sistematização de conceitos em grupo. Assim, foram disponibilizados cartolinhas e materiais para escrita e desenho, com o propósito de incentivar a confecção de cartazes pelos educandos, o que possibilita aos alunos apresentarem os saberes compreendidos durante a atividade, assim como, envolverem-se e colaborarem coletivamente em sua construção (ZÓBOLI, 2002).



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Casa de Apoio Dona Odete, fundada no mês de março do ano de 2018, está localizada na região centro-leste da cidade de Santa Maria no RS, ocupando um terreno cedido pela Paróquia Dores. A Casa é uma entidade sem fins lucrativos e funciona com a ajuda da comunidade. Na Figura 1, pode-se contemplar a lateral da Casa de Apoio Dona Odete, bem como na Figura 2, o espaço de recreação e esportes da Casa.



**Figura 1** - Lateral da Casa de Apoio Dona Odete.  
Fonte: Arquivo próprio.



**Figura 2** - Área de recreação e esportes.  
Fonte: Arquivo próprio.

A oficina contou com a participação de dez estudantes, pois nem todos estavam presentes no dia da oficina, dos quais 60% são meninos e 40% meninas, com idade entre 9 a 14 anos. A escolha do tema envolvendo o Ensino



Socioambiental correspondeu ao grande desafio encontrado pela EA na atualidade: formar cidadãos que se sensibilizem às visões comportamentais, atitudinais e ambientais da comunidade em que estão inseridos. É necessário, assim, incentivar a adoção de práticas socioculturais que se desenvolvam em um processo significativo e contextualizado para formação de novos saberes pelos sujeitos (CARVALHO, 2012).

Durante o primeiro momento da atividade foi possível problematizar situações cotidianas sobre tipos de resíduos existentes no meio ambiente, seus impactos (caso sejam descartados de forma inadequada) e a importância da separação correta do lixo. As percepções iniciais dos alunos corresponderam à importância da sustentabilidade, compostagem e reciclagem. No entanto, desconheciam técnicas que podem substituir os lixões (como reduzir a produção de lixos e consumo individual/coletivo), descarte do lixo hospitalar, doenças transmitidas pelo lixo (por exemplo, a leptospirose), erosão provocada pelo lixo nas encostas de rios e seu impacto na camada de ozônio (emissão de gases poluentes, como metano e chorume).

Segundo Freire (1987), a bagagem de conhecimento oriunda da vida cotidiana precisa ser respeitada, de modo que a organização e a prática dos currículos devem promover processos educativos que envolvam palavras e temas das experiências existenciais. É preciso que os currículos se organizem de forma interdisciplinar, aproximando teoria e prática, a fim de contextualizar e buscar significação e flexibilidade (CNE, 06/2012).

No segundo momento pedagógico, fez-se o uso de um vídeo como recurso tecnológico para aprendizagem, visto que, para Kellner e Share (2008) incorporar a produção da mídia na educação é oferecer potencial para tornar o aprendizado mais criativo, expressivo e diversificado, tornando o ensino mais relevante aos alunos. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) permitem ao professor e ao aluno desempenharem um processo de aprendizagem colaborativo e dinâmico, abrindo novas possibilidades, a fim de atuarem como apoio educacional e incentivo à colaboração e à participação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno passa a ser responsável pela construção de seu conhecimento, desenvolvendo sua autonomia (PRADO , 2016).



Sendo assim, o grupo assistiu ao vídeo “Lugar de Lixo é no lixo” (Figura 3), o qual é considerado um filme de animação com viés ambiental, possibilitando iniciar uma discussão com os alunos sobre o descarte correto do lixo, os danos que pode causar à saúde provenientes do destino inadequado dos resíduos, e doenças transmitidas pelos animais atraídos pelo odor do lixo. Os estudantes ressaltaram a importância de não descartar o lixo nas ruas e córregos, porque com a chuva este pode ser levado para os lençóis freáticos, e, consequentemente contaminar os seres vivos. Além disso, salientaram que quando não conseguem uma lixeira para destinar o lixo, procuram guarda-lo na mochila para evitar jogar nas ruas.



**Figura 3-** Apresentação do filme: “Lugar de Lixo é no lixo”.  
Fonte: Arquivo próprio.

No terceiro momento, o grupo sistematizou os temas trabalhados durante a oficina, com formação de dois grupos (Figuras 4 e 5). Fazendo uso de materiais de escrita e cor, os alunos descreveram palavras-chave acerca da sustentabilidade (reduzir, reutilizar e reciclar), assim como, desenhar os tipos de lixo de acordo com a cor e exemplares. Pode-se citar: lixeira azul (papel); vermelha (plástico de uma caneta); verde (vidro de um copo); amarela (metal encontrado na mesa escolar); laranja (resíduos perigosos); roxa (símbolo para resíduos radioativos); marrom (resíduos orgânicos, como alimentos) e cinza (resíduo geral não reciclável ou misturado, ou contaminado não passível de separação).



**Figura 4-** Elaboração de cartazes pelo grupo 1 sobre o tema “Separação do Lixo”.

Fonte: Arquivo próprio.



**Figura 5-** Elaboração de cartazes pelo grupo 2 sobre o tema “Separação do lixo”.

Fonte: Arquivo próprio.

Para Novak (1984), a aprendizagem significante resulta da sensibilização ao sujeito promovida pelo mediador e aliada ao contexto da aula, de maneira que o mesmo sinta que os conhecimentos teóricos estão diretamente relacionados com as práticas do seu dia-a-dia (conhecimento que já se encontra em sua estrutura cognitiva) e do local em que está inserido (contexto). A sensibilização ainda é um desafio para todos, sugerindo-se assim, que esse tipo de atividade de torne mais frequente junto à comunidade de inserção, já que contribui para facilitar e enriquecer a compreensão de conceitos ligados ao ensino socioambiental pelos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desenvolvimento deste trabalho, percebemos que o uso de um espaço não formal de ensino possibilita proporcionar à criança e ao adolescente, situações interativas, construídas coletivamente, em um caráter complementar, com a finalidade de exercer a participação, o aprendizado e a troca de saberes. É considerada uma complementação da educação formal, mas de maneira diferenciada, sem estar interligada com a obrigatoriedade do ensino.

Embora haja políticas educacionais e consciência em trabalhar o tema Educação Ambiental como assunto emergente, foi possível verificar que na maioria das vezes há resistência das escolas e dos educadores em permanecer com a prática tradicional e conservadora, que se baseia na transmissão de conteúdos. Segundo Teixeira e Alves (2015), a EA não deve ser abordada apenas como transmissão de um conhecimento, devemos trabalhá-la com uma Educação Ambiental Crítica que vise a transformação da sociedade.

Sobre esse viés, o trabalho desenvolvido na Casa de Apoio Dona Odete, através da oficina “Práticas sustentáveis: um despertar para a educação ambiental” possibilitou o início do desenvolvimento de hábitos sustentáveis nos educandos, que passaram a refletir sobre suas atitudes e responsabilidade socioambiental com o meio ambiente. Além disso, notou-se que os educandos transformaram seu conhecimento em relação a separação e destino adequado do lixo, pois demonstraram na construção dos cartazes saberes novos, que foram somados aos saberes prévios, constituindo assim um novo conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1999.



\_\_\_\_\_. Resolução **CNE** Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 03 de dez. de 2019.

**CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental: a Formação do Sujeito Ecológico.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 255 p.

**FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

KELLNER, Douglas.; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Tradução (Márcia Barroso). Educ. Soc. Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em: 03 de dez. de 2019.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** Brasília, 2007b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf>. Acesso em: 03 de dez. de 2019.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. Ciênc. Educ., São Paulo, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a Aprender.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PRADO, J. **Como utilizar a TDIC na sala de aula.** Santa Catarina, 2016.

TEIXEIRA, Catarina; ALVES, Jacqueline Magalhães. Mobilização do conhecimento socioambiental de professores por meio do desenvolvimento de ações para conservação de nascentes urbanas. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte) [online]. 2015, vol.17, n.3,p.769-792. 2015

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**, v.20, n.5 p.383-386, 2007.

ZÓBOLI, G.B. (2002). **Prática de Ensino: subsídios para atividade docente.** Ática. Décima primeira edição. São Paulo.



## **RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO NORMAL DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC: a importância da pesquisa e extensão articulada a bolsa de iniciação científica<sup>1</sup>**

**Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade**

**Marcos Britto Corrêa<sup>2</sup>**

**Sílvia de Siqueira<sup>3</sup>**

**André Teixeira<sup>4</sup>**

**Richard Chagas Garcia<sup>5</sup>**

**Mariglel Severo Maraschin<sup>6</sup>**

### **RESUMO**

Desde 2013, o kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Trabalho e Políticas Públicas, produz pesquisas e análises sobre os sentidos e possibilidades do trabalho pedagógico de professores(as) na história das escolas gaúchas, especialmente na historicidade do Curso Normal no Rio Grande do Sul. Em Santa Maria a centralidade das pesquisas se dá no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), que, em razão de ofertar o Curso Normal, denota sua importância como espaço significativo para a produção dos estudos desenvolvidos pelo Grupo. Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência produzida no projeto de extensão: “Historicidade da educação a partir do Curso Normal: sentidos, descrições e possibilidades do trabalho pedagógico”. O Projeto conta com o apoio de dois bolsistas, estudantes do Curso Normal em concomitância com Ensino Médio. Nesse sentido, a intencionalidade deste é relatar o que vem sendo produzido, desde a seleção dos bolsistas, destacando a aproximação destes estudantes do Ensino Médio com a Pesquisa em Educação que se mostra como importante elemento para fortalecer esta área de pesquisa. Nesta perspectiva, o Projeto de Extensão, aliado à Iniciação Científica e as pesquisas, contribui para o fortalecimento tanto do Curso Normal oferecido pelo IEEOB, quanto para os estudos desenvolvidos em torno do trabalho pedagógico na área da Educação.

**Palavras-chave:** Curso Normal. Ensino Médio. Trabalho Pedagógico

<sup>1</sup> Projeto financiado Programa PIBIC – Ensino Médio/CNPq/UFSM.

<sup>2</sup>Doutorando em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Bolsista CAPES de Demanda Social, UFSM. E-mail: marcoscorreia.filosofia@gmail.com

<sup>3</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica CTISM/UFSM, Bolsista CAPES de Demanda Social. E-mail: silviadsiqueira@gmail.com

<sup>4</sup>Bolsistas PIBIC-EM/CNPq/UFSM; Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. E-mail: andre.txao9163@gmail.com

<sup>5</sup>Bolsistas PIBIC-EM/CNPq/UFSM; Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. E-mail: richard\_22@hotmail.com

<sup>6</sup>Orientadora, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica CTISM/UFSM. E-mail: marigleism@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

Desde 2013, o Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Trabalho e Políticas Públicas, produz pesquisas e análises sobre os sentidos e possibilidades do trabalho pedagógico de professoras e professores na história da escola gaúcha, especialmente na historicidade do Curso Normal. Parte do trabalho desenvolvido até então resultou em vasta produção de dados. Estes dados, já catalogados, representam significativo material sobre o tema abordado na pesquisa. Por compreender que estudos e pesquisas produzidos na universidade precisam ser pautados pela ética e compromisso social, o Kairós, por meio do projeto quem vem sendo desenvolvido, socializa seu trabalho com a comunidade de Santa Maria, ressaltando também o protagonismo e importância que a comunidade e instituições escolares da cidade representam nesse processo.

Como instituição parceira mais próxima do Grupo, destaca-se a importância do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), localizado em Santa Maria/RS. Seja por seus 117 anos de história, preservados no Museu da Escola ou no empenho e dedicação das professoras e professores que lá trabalham, o Instituto é um espaço singular e fundamental na preservação da historicidade da educação escolar no Rio Grande do Sul. Como ressalta sua Vice Diretora, Profª. Iria Bolzan<sup>7</sup>, entre as escolas do Estado, esta “é a única em que existe museu, que é muito visitado e procurado para a realização de pesquisas”, como as que o Kairós tem produzido seus trabalhos. Contudo, mesmo com essa atenção a preservação de sua história e importância reconhecidas, inclusive, por ser tombado como Patrimônio Histórico Cultural do Estado e de Santa Maria, a comunidade lamenta a situação de descaso pelo qual a Instituição vem passando e reforça, por meio da mídia da cidade, nas palavras do Profª. Iria, que a “escola é nossa e ela pede socorro!”. Tais elementos provocam no Grupo a necessidade de melhor articular pesquisa, extensão e ensino a partir do já produzido na Escola.

<sup>7</sup> BOLZAN, Iria. Comunidade escolar chora situação do prédio do Olavo Bilac, patrimônio histórico cultural. **Claudemir Pereira**. Santa Maria, 29 set. 2014. Disponível em: <https://claudemirpereira.com.br/2018/09/educacao-instituto-olavo-bilac-chega-a-117-anos-e-comunidade-escolar-chora-situacao-do-predio-historico/>



No relato do trabalho desenvolvido até então e aqui apresentado, pretende-se destacar as ações entre UFSM, por meio do Kairós, e IEEOB. Essas ações, com base na extensão universitária, vem contribuindo na maior visibilidade da Escola, ressaltando sua importância não apenas para Santa Maria, também para a região. Assim, articulando as pesquisas do Grupo, centradas na categoria de análises do trabalho pedagógico às ações desenvolvidas na Escola, sobretudo no âmbito da formação de professores no Curso Normal, o presente trabalho tem por objetivo relatar as ações que vem sendo construídas entre Escola a UFSM. Assim, por meio de duas Bolsas de Iniciação Científica, destinadas a dois bolsistas do Ensino Médio – Curso Normal se tem fomentado relações mais dialógicas, voltadas à produção e à socialização de conhecimento entre universidade e a comunidade de Santa Maria. Nesse sentido, ao conservar e evidenciar a historicidade do IEEOB, primeiro Instituto Estadual no interior do Estado do RS, objetiva-se, também, potencializar a criação de espaços e tempos para o trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos com o projeto.

Finalmente, destaca-se que este projeto surgiu de anseios dos membros do Grupo Kairós, na tentativa de fortalecer a reconstituição da historicidade da educação, em especial, do Curso Normal; intensificar a discussão sobre a importância de preservar um patrimônio local e regional; fortalecer e evidenciar a importância de uma escola como o IEEOB, passa por tornar efetiva a divulgação das pesquisas produzidas a partir dela, apresentado à comunidade da cidade discussões, dados e estudos que não podem ficar limitados ao âmbito acadêmico. Tais ações precisam também servir com uma espécie de alerta sobre a então centenária Escola. Denunciando o descaso do Governo Estadual que inviabiliza a manutenção arquitetônica do prédio, cabe salientar o quanto necessária se faz a participação da Universidade para reforçar, produzir conhecimento e visibilizar, em parceria com a comunidade escolar, a importância do IEEOB.



## DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Pesquisadores (sobretudo ligados ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação) têm descrito as políticas públicas a partir do conhecimento sobre a história da educação e afirma que esta vem conhecendo um período de transformações teóricas e metodológicas, as quais, por sua vez, contribuem para que se produzam conhecimentos necessários à compreensão e à crítica da escola contemporânea. Em nosso país, a história da educação é um campo nem sempre privilegiado para explicação dos fenômenos educacionais, constituindo-se, muitas vezes, em área menor dentro dos programas de estudos das licenciaturas. Sobretudo a história das instituições escolares precisa ser recuperada para que, com base no que foi produzido, se possa projetar uma escola atualizada com o social e suas demandas sempre reconfiguradas. Isso somente é possível se for recuperada a história de como se constituíram as instituições e seus processos e, então, se possa conhecer como evoluíram as características do trabalho pedagógico, o que contribuirá para se entender o que vem se denominando, cada vez com maior impacto, de “crise” da escola.

Acerca do trabalho dos professores, entendidos como sujeitos e gestores do pedagógico na escola, este pode ser entendido como a produção da aula e do conhecimento, além da participação nos contextos de gestão mais ampliados. Tal trabalho possibilita que os professores sejam sujeitos da gestão do pedagógico e, para tanto, necessitam estudar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, entender e dar novos sentidos a um atrelamento excessivo à prática, que se observa em muitas escolas, em detrimento de um contínuo estudo, um revistar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la. Estes sentidos novos seriam basilares na superação dos elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que parece estruturar o trabalho pedagógico nas escolas. Significaria, finalmente, revelar aos próprios professores as bases de suas decisões, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o trabalho pedagógico.

Entretanto, uma nova questão se produziu: o que é trabalho pedagógico e o que não é trabalho pedagógico? Para responder a tal indagação, resolveu-se iniciar



um amplo estudo com o intuito de apresentar mais claramente uma concepção de trabalho pedagógico que substancie a afirmação de que os professores são gestores do pedagógico, tendo como recorte o viés histórico.

Na tentativa de avançar na produção de argumentos para responder às questões acima, e além das pesquisas já produzidas pelo grupo, no final de 2018, foi proposto a produção de um projeto de extensão junto ao IEEOB, com recorte específico no Curso Normal. Deste projeto, em 2019, surge a oportunidade de aproximar dois estudantes do Ensino Médio – Curso Normal, por meio de Bolsas de Iniciação Científica. A vinculação dos estudantes ao projeto do grupo se deu por mediação de uma professora do PPGEPT – Programa da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológicas da UFSM, que respondeu ao Edital PIBIC – EM proposto pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Neste sentido, por meio dessa relação, também se aproximou ações entre o PPGEPT e o PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, na qual o Kairós faz parte.

Após uma seleção realizada na Escola, os dois estudantes passaram a participar de atividades na UFSM. Tais atividades, organizadas em formato de oficiais e rodas e conversa, tiveram, inicialmente o objetivo de serem uma introdução à pesquisa em educação a partir dos seguintes temas: (1) Historicidade do Curso Normal do IEEOB; (2) Categoria – Trabalho Pedagógico; (3) Produção do Estado do Conhecimento na Pesquisa em Educação; (4) Oficina sobre didática e (5) Trabalho e Educação na contemporaneidade. Todas as atividades foram conduzidas por estudantes e ex-estudantes da pós-graduação, tanto do PPGEPT, quanto do PPGE.

Além destas atividades, foram também produzidas oficinas e rodas de conversa no IEEOB. Nas ocasiões em que o projeto esteve na escola os temas abordados tinham como público os estudantes do Curso Normal. E meio aos encontros, foi sendo possível aproximar relações entre a Escola e o projeto, de modo a estarem sendo socializados com o Curso Normal, com professores e estudantes, as pesquisas produzidas nos últimos anos no grupo.

Ainda no mês de setembro foram produzidas oficinas pontuais sobre escritas, sendo a partir deles que surgiu a proposta de relato aqui apresentada. Nesta perspectiva, os estudantes bolsistas tiveram a oportunidade de participar da 34<sup>a</sup> JAI,



também apresentando trabalho na JAI – Jovem. Portanto, em meio às oficinas propostas como forma de introduzir elementos sobre a pesquisa em educação, eles tiveram a oportunidade de participar de um evento acadêmico, produzindo assim suas primeiras experiências no contexto universitário.

Ainda, referente à importância das relações possíveis que a Extensão propicia, é preciso destacar que uma instituição educacional é um espaço e um tempo de socialização de saberes e produção de conhecimentos, por sujeitos caracterizados por uma historicidade, subjetividade e individualidade. Portanto, é o lugar onde se produzem interações e, como tal, não é neutro, denota características políticas. Para tanto, entende-se que estas características são potencializadas no desenvolvimento do projeto, de modo que se pode reforçar o trabalho pedagógico como produção da aula e, nesta, a produção do conhecimento. Portanto, não há compreensão do trabalho dos professores senão entendido como pedagógico. E o pedagógico está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola.

Com base no projeto desenvolvido, tem se reforçado aquilo que é destacado por Liliana Soares Ferreira (2017) como trabalho pedagógico, o trabalho, cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores (FERREIRA, 2017). Quando o trabalho acontece em uma instituição educacional, faz-se necessário, de algum modo, ser representativo do projeto pedagógico institucional. Por esses motivos, não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico. E esta tem sido a grande questão quando se aborda o tema.

Todos os trabalhos que vem sendo produzidos pelo Kairós sobre Trabalho Pedagógico têm sido debatidos e aprofundados em conjunto ao projeto de extensão, assim como junto aos bolsistas. A impotência da temática é relevante, pois desde



Comenius, no século XVII, há a tentativa de elaborar uma prescrição de um trabalho pedagógico universal. Comenius (1592-1670), em sua *Didática Magna*, inaugura uma série de descrições de uma metodologia que possibilitaria ensinar tudo a todos. Quase dois séculos depois, Rousseau (1712-1778) contrapôs-se a tal perspectiva, suprimindo as escolas, mas mantendo uma concepção de trabalho pedagógico com vistas à produção natural do conhecimento e relacionando educação e natureza, em uma época, a iluminista, na qual o Estado passa a ser, paulatinamente, responsabilizado pela educação pública. Outros autores dedicaram-se a esse objetivo: Kant (1724-1804), em “*Da Pedagogia*” (2002), atribuindo ao trabalho pedagógico também uma função moralizante; mais tarde, em uma perspectiva pragmática, John Dewey (1859 - 1952) reafirmou a função social da escola, propondo que o trabalho pedagógico dos professores era um modo de propiciar uma vivência democrática para os estudantes; e assim, sucessivamente, a intenção dos autores tem sido encontrar um modo de caracterizar o trabalho pedagógico com base em uma perspectiva teórica explicitada. Na contemporaneidade, há autores que abordam temas relativos ao trabalho pedagógico em relação a um contexto social marcado pelas características atuais da sociedade capitalista, considerando-o como trabalho dos professores, portanto, afetado por diversos processos, tais como: precarização, fragmentação, intensificação e performatividade.

É sobre estes aspectos, e muitos mais suscitados pela pesquisa, que se tem produzido processos e ações que potencializem não apenas aquilo que foi pesquisado em âmbito acadêmico, mas sobretudo, reforce a centralidade do IEEOB como personagem central das pesquisas. Os sujeitos que fazem parte do Instituto, assim como sua historicidade, marcada até mesmo na estrutura física degradada pelo passar dos anos, representam a centralidade que move a ações até então desenvolvidas. Sendo assim, acredita-se que é com vistas à análise crítica do trabalho pedagógico por parte dos professores, nestes tempos cada vez mais redutores dos sentidos do que fazem os professores, reconstituindo-os, também para a aula, a produção do conhecimento e a educação, na escola.



## CONCLUSÃO

Com base nas produções e pesquisas realizadas pelo Kairós, o presente relato foi proposto para destacar a importância de articular pesquisa e extensão, com ênfase, na Iniciação Científica. Entende-se, portanto, que a articulação entre estas diferentes instâncias é potente em contribuir com a formação dos estudantes envolvidos, bem como, é capaz de potencializar maior visibilidade para a produção de conhecimento produzido em meio à pesquisa acadêmica.

Neste período de trabalho, tem sido possível perceber o avanço teórico por parte dos estudantes bolsistas, o que reforça a importância o PIBIC – Ensino Médio tanto para quem dele participa como bolsista, quanto para produzir relações mais interessantes entre escolas e universidade.

Como trata-se de um projeto em andamento, ainda há ações para serem desenvolvidas. A produção de um documentário é uma ação central a ser produzida até o final do primeiro semestre de 2020. Neste sentido, tem sido produzidas reuniões, inclusive com parceiros externos ao projeto, com conhecimento técnico sobre produção audiovisual, para a construção do documentário.

Por fim, destaca-se a relevância social do tema abordado no projeto: trabalho pedagógico e historicidade do curso normal. Por se tratar de um trabalho produzido junto ao IEEOB, o caráter fundamental de sua história na formação de professores no Rio Grande do Sul, precisa ser evidenciado com maior força na Cidade de Santa Maria e este aspecto se fortalece com a participação ativa de dois estudantes do Curso Normal.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna** – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: ARTMED, 1989.



FERREIRA, L. S.; RIBAS, J. F. M. "Trabalho dos professores como práxis pedagógica". In: **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan/mar de 2014.

FERREIRA, L. S. "Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?" In: Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.

FERREIRA, L. S. **Trabalho Pedagógico na Escola:** sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba/PR: CRV, 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. "A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista". In **Educação**, v. 38, n. 03, set./dez/2013. p. 553-564.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília: Unesco, 2009, p. 285.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Victor Cívita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, K. **O capital.** O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização 99 Brasileira, 1968. Vol. 1. Tomo 1.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, D. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

SAMPAIO, M. das M. F. (Org.) **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** Araraquara: JM Editora, 2002.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 40. p. 143 -155, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acessado em novembro de 2015.



## RESÍDUOS E SAÚDE: TRABALHANDO OFICINAS PEDAGÓGICAS COM O ENSINO MÉDIO

**Eixo Temático: Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade**

**Vitória Boemo<sup>1</sup>**

**Leonardo Avelhaneda Hendges<sup>2</sup>**

**Lílian Rodrigues dos Santos<sup>3</sup>**

**Nathali Parise Taufer<sup>4</sup>**

**Nára Beatriz Chaves Alves<sup>5</sup>**

### RESUMO

O descarte incorreto de resíduos pode resultar em graves problemas ambientais, além de prejudicar a saúde humana e dos demais seres vivos. Uma vez que o assunto é pouco abordado dentro dos currículos escolares, buscou-se, por meio de oficinas pedagógicas, retratar os tipos de resíduos, a importância da correta separação desses, bem como a possível reutilização e reciclagem dos materiais e os impactos dessas ações. A oficina visou sensibilizar estudantes do ensino médio da rede pública estadual de escolas sediadas em Santa Maria, RS, acerca da relação entre os resíduos e o impacto desses à saúde, a fim de que eles possam refletir sobre o tema, repensar seus hábitos e também contribuir para uma aprendizagem mais contextualizada para o cotidiano. A atividade foi executada por meio de aplicação de questionários (antes e depois da oficina), uma breve exposição do assunto, resolução de uma situação-problema, e por fim, um diálogo com os estudantes sobre o que foi apresentado. Percebeu-se que os estudantes não detinham informações adequadas ao que foi exposto e nem sobre o descarte apropriado dos resíduos e rejeitos. Contudo, por meio da análise dos questionários e das resoluções da situação-problema, constatou-se que os estudantes alteraram suas concepções em relação ao tema trabalhado pela oficina, e demonstraram estar aptos a refletir de forma significativa sobre o impacto das nossas atitudes para a saúde e o meio ambiente.

**Palavras-chave:** Oficina pedagógica, Resíduos, Saúde, Meio Ambiente

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, vitoriaoboemo@hotmail.com.

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, leonardo.hendges@hotmail.com.

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, rodrigues.liliandossantos@gmail.com

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, nathalitaufner@hotmail.com.

<sup>5</sup> Graduada em Direito, Doutora em Extensão Rural/PPGExR/UFSM e professora no Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, chavesnara@gmail.com.



## 1 INTRODUÇÃO

A saúde e o meio ambiente são bens essenciais à humanidade, que se inter-relacionam na forma e condições de vida. Problemas ambientais de intervenção negativa à saúde humana são diversos, como no ambiente rural, em que há contaminação de alimentos via inserção de agrotóxicos e usos de pesticidas, por exemplo. No ambiente urbano tem-se a degradação do meio ambiente, a poluição com implicações no sistema respiratório, problemas cardíacos, problemas sanitários entre outros. Assim, “[...] problemas ambientais são problemas de saúde, pois afetam os seres humanos e as sociedades em todas as suas dimensões, ficando evidentes suas consequências no espaço construído” (SIQUEIRA; MORAES, 2008, p. 2116).

Considerando os problemas ambientais e seus impactos, a intervenção do Poder Público e da sociedade se faz necessário, de forma compartilhada, com a participação, promoção, estímulo às práticas educativas no conhecimento, revisão de hábitos e valores do modelo de consumo no “espaço construído” à saúde humana. Neste contexto, é necessário observar a produção de resíduos ainda que vinculada com a capacidade produtiva do país, indiretamente associa-se a problemas à saúde humana com a proliferação de insetos, roedores dos resíduos sólidos, contaminação por metais pesados e fármacos descartados incorretamente.

A geração de resíduos, segundo Mendonça (1998), é inerente à condição humana, e é agravada pelos aspectos sociais, culturais, econômicos e tecnológicos. Cerca de 50% dos resíduos sólidos são descartados de forma incorreta no Brasil. Silva aponta para:

[...] uma geração de resíduos sólidos urbanos no país em torno de 160 mil toneladas diárias, em que cerca de 30% a 40% são considerados passíveis de reaproveitamento e reciclagem (não considerando nesse caso a possibilidade de compostagem dos resíduos orgânicos) (SILVA, 2017, p. 9)

Além disso, o índice de reciclagem no país é de 3,7% (GALILEU, 2018). Dentre os diversos problemas causados pelo descarte incorreto de resíduos, podem



ser citados os seguintes: poluição ambiental, obstrução da passagem de pessoas, poluição visual, contaminação do solo e do lençol freático, alagamentos e inundações em períodos de chuvas, proliferação de endemias, entre outros (COELHO, 2013).

Neste sentido, torna-se um desafio o gerenciamento de resíduos sólidos, já que os impactos são sentidos no ambiente e na sociedade. Tais circunstâncias remetem à busca de alternativas, processos de construção coletiva, difusão e articulação dos saberes científicos, populares e outros, por intermédio de vários canais de comunicação, instituições e atores.

Tem-se na escola o espaço propício para o debate e discussão de temas ambientais, os quais podem provocar mudanças na sociedade. Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o meio ambiente é um tema transversal definido e “traz a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e fatores sociais, políticos e históricos” (SOUZA, 2016). Colaborando com essa diretriz, o desenvolvimento de projetos auxilia na formação de alunos conscientes e atuantes na sociedade (CRISOSTIMO, 2012).

Desta forma, foi pensada a oficina pedagógica. Um projeto de extensão desenvolvido no Curso Técnico do Meio Ambiente do Colégio Politécnico da UFSM, tendo por objetivo apresentar aos alunos o tema: resíduos e os impactos deles à saúde humana e ao meio ambiente. Além disso, a proposta foi unir as temáticas meio ambiente e saúde no contexto do resíduos sólidos, sensibilizar os alunos sobre a importância da correta separação e descarte de resíduos.

As oficinas foram aplicadas no Colégio Estadual Coronel Pilar e o IEE Olavo Bilac (Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac), ambos instituições públicas da rede estadual de ensino, sediadas na cidade de Santa Maria, RS, com a participação dos alunos do primeiro ano do ensino médio regular do Colégio Coronel Pilar e os alunos das três turmas de ensino médio da modalidade EJA do IEE Olavo Bilac.



Nessa direção apresenta-se este texto, organizado em três seções, a contar desta introdução. Na seção 2 apresenta-se o desenvolvimento, com noções conceituais sobre o tema proposto, o método de implementação das oficinas e percepções e resultados da atividade. Na seção 3, a conclusão.

## 2 DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

### 2.1 Os resíduos à proteção do meio ambiente e à saúde humana

O crescimento populacional, problemas de urbanismo, poluição da água, a disseminação de doenças entre outros problemas ambientais, envolve ter políticas integradas para ações de sensibilização junto à sociedade. Pois, há problemas que são visíveis e emergentes para serem tratados no meio ambiente, como por exemplo, os resíduos sólidos.

A visibilidade e a emergência dos problemas podem ser debatidos: primeiro pela perspectiva de que acarretam degradação do meio ambiente, como supressão da vegetação e morte de animais e plantas, descaracterização das paisagens, além de causar doenças em seres humanos e segundo, do ponto de vista econômico, de ser e é uma fonte de renda de muitos indivíduos, os quais retiram dos resíduos, o seu sustento e da sua família, por intermédio da separação de materiais recicláveis para serem comercializados, posteriormente.

Assim, a preocupação do Estado, organizações privadas e pessoas físicas, com o descarte de materiais de forma inadequada culminaram os seus objetivos e interesses na Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), define resíduo sólido como:

[...] material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido,



bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível; (BRASIL, 2010, art. 3º, XVI).

A definição legal equipara-se a doutrinária. O legislador prescreve no mesmo artigo, os incisos XIV e XV, com as definições das formas de aproveitamento e quando torna-se inaproveitável o resíduo:

XIV - reciclagem: processo de transformação dos resíduos sólidos que envolve a alteração de suas propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas, com vistas à transformação em insumos ou novos produtos, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do Sisnama e, se couber, do SNVS e do Suasa; XV - rejeitos: resíduos sólidos que, depois de esgotadas todas as possibilidades de tratamento e recuperação por processos tecnológicos disponíveis e economicamente viáveis, não apresentem outra possibilidade que não a disposição final ambientalmente adequada; [...] XVIII - reutilização: processo de aproveitamento dos resíduos sólidos sem sua transformação biológica, física ou físico-química, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do Sisnama e, se couber, do SNVS e do Suasa; (BRASIL, 2010, art. 3º, XIV e XV).

O legislador preocupou-se em normatizar a política dos 3Rs (reduzir, reutilizar e reciclar), além da reflexão da sociedade sobre o consumo, ainda há o incentivo ao tratamento e a adequada disposição final dos rejeitos.

Cabe ressaltar que os resíduos sólidos são classificados quanto à origem e a periculosidade, estes, em razão das suas características inflamável, corrosivo, tóxico entre outras, apresentam significativo risco à saúde pública. Em relação à origem, são resíduos provindos das atividades domésticas, limpeza urbana, de estabelecimentos comerciais, dos serviços públicos entre outros.

Logo, ratifica-se ter iniciativas e viabilização de atividades de sensibilização à proteção do meio ambiente e da saúde humana, com práticas didáticas, no campo da educação ambiental voltados a compartilhar saberes.



## 2.2 As oficinas pedagógicas como instrumento de informação e conhecimento

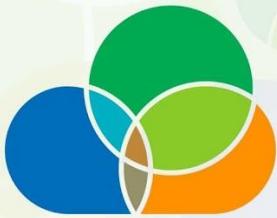
Oficinas pedagógicas são formas de construção coletiva de conhecimento baseadas na ação e que inter-relacionam a teoria, prática e as vivências dos envolvidos na atividade. Segundo Paviani e Fontana (2009), é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas. Além disso, as oficinas mudam o foco da aprendizagem e apresentam duas finalidades: articular conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, e vivenciar e executar tarefas em equipe.

Neste sentido, as oficinas realizadas pelo grupo uniu as temáticas do meio ambiente, mais especificamente, o tema resíduos e suas consequências à saúde humana, no propósito de sensibilizar os alunos sobre a importância da correta separação e descarte de resíduos e propor a reeducação de hábitos presentes na vida cotidiana.

## 2.3 Método de implementação das oficinas pedagógicas

As oficinas foram realizadas da seguinte forma e ordem: 1) aplicação de um questionário sobre o tema; 2) breve exposição em forma de *slides* sobre os tipos de resíduos, a diferenciação entre resíduos e rejeitos, suas implicações para a saúde humana e o meio ambiente e como realizar seu descarte correto; 3) proposta de uma situação-problema e 4) reaplicação do mesmo questionário, a fim de comparar as percepções dos alunos sobre o tema antes e após a apresentação da oficina.

O questionário baseado nas “escalas de Likert, ou escalas Somadas, requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida.” (BRANDALISE; BERTOLINI, 2014, p. 12). Ele foi composto por 20 questões afirmativas de múltipla escolha e quatro opções de respostas eram possíveis: Discordo totalmente (DT), Discordo parcialmente (DP), Concordo parcialmente (CP) e Concordo totalmente (CT). As legendas DT, DP, CP e CT presentes nos gráficos, na próxima seção,



significam as quatro respostas escolhidas pelos estudantes. Após a realização das duas oficinas, 35 estudantes entre o Colégio Estadual Coronel Pilar e IEE Olavo Bilac participaram delas, e a média de idade dos alunos foi de 20 anos.

## 2.4 Entre percepções e constatações nas oficinas: eis os resultados

As percepções e constatações nas oficinas pautou-se pelas respostas dadas, antes e depois das explicações sobre os resíduos e suas consequências. Nota-se a importância da informação e, esta, transformar-se em conhecimento, o qual reeduca, educa e oportuniza novos hábitos.

Assim, apresenta-se aqui as questões que tiveram os resultados mais significativos. A fim de facilitar o entendimento, dividiu-se os gráficos em “pré-oficina” e “pós-oficina”.

### Q1- Há coleta seletiva na cidade de Santa Maria.

Gráfico 1- Pré e pós-oficina Bilac

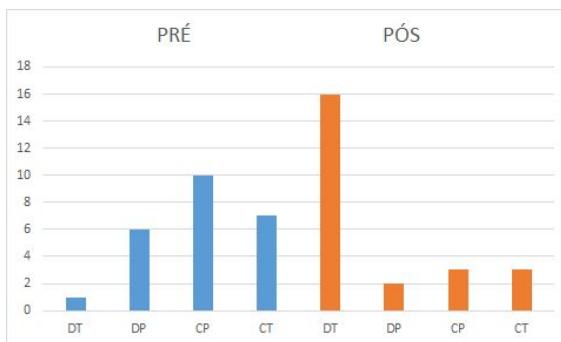


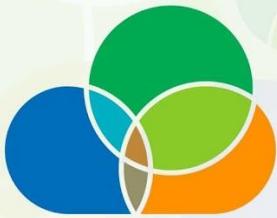
Gráfico 2 - Pré e pós-oficina Pilar



Fonte: Autores, 2019.

Fonte: Autores, 2019.

Na questão de número 1, na aplicação do questionário antes da oficina, a maioria dos alunos das duas escolas concordaram que há coleta seletiva na cidade de Santa Maria. A resposta correta seria que não há coleta seletiva na cidade, então



os alunos deveriam ter marcado “discordo totalmente”. Em uma segunda aplicação do questionário, a maioria dos alunos de ambas as escolas marcou a resposta correta. Não houve grande discrepância entre as respostas dos alunos do IEE Olavo Bilac e Colégio Estadual Coronel Pilar.

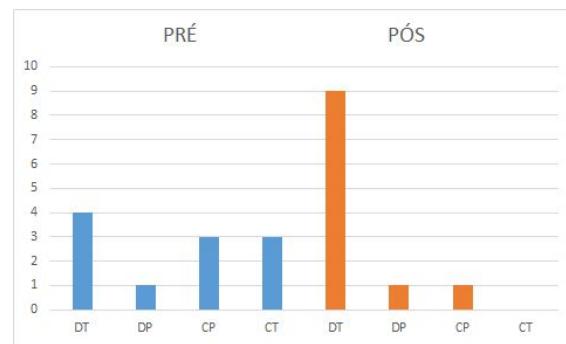
**Q8- As pilhas possuem substâncias tóxicas e por isso devem ser queimadas.**

Gráfico 3-Pré e pós-oficina Bilac



Fonte: Autores, 2019.

Gráfico 4- Pré e pós-oficina Pilar



Fonte: Autores, 2019.

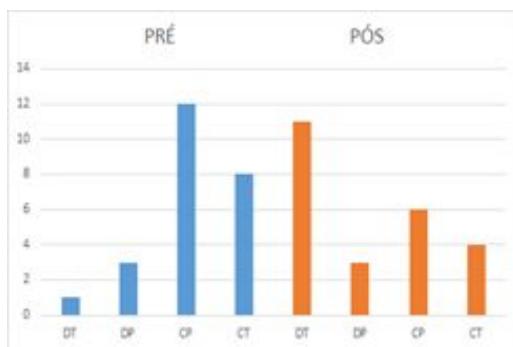
Nesta questão, houve empate nas respostas da primeira aplicação do questionário entre as opções “discordo totalmente” e “concordo parcialmente” dos alunos do IEE Olavo Bilac, sendo que a alternativa correta seria discordar totalmente. Após a oficina, a maioria dos alunos marcou a resposta correta. Os alunos do Colégio Coronel Pilar marcaram, no primeiro momento, tanto discordo quanto concordo, mas depois da oficina marcaram a resposta correta.

**Q12- Adesivos, durex e papel metalizado são resíduos recicláveis.**

Os elementos propostos na questão de número 12 são produtos utilizados tanto no âmbito acadêmico como no âmbito doméstico, vejamos como responderam os alunos:

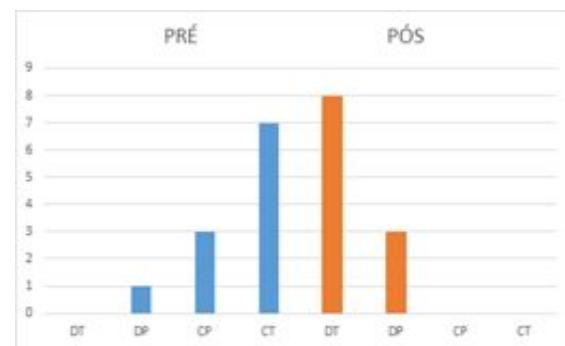


Gráfico 5- Pré e pós-oficina Bilac



Fonte: Autores, 2019.

Gráfico 6- Pré e pós-oficina Pilar



Fonte: Autores, 2019.

Os alunos do IEE Olavo Bilac responderam principalmente concordo, mas após a oficina, responderam majoritariamente discordo totalmente, a resposta correta. Os alunos do Colégio Coronel Pilar não marcaram a resposta correta em um primeiro momento, mas após a oficina, marcaram discordo totalmente, principalmente.

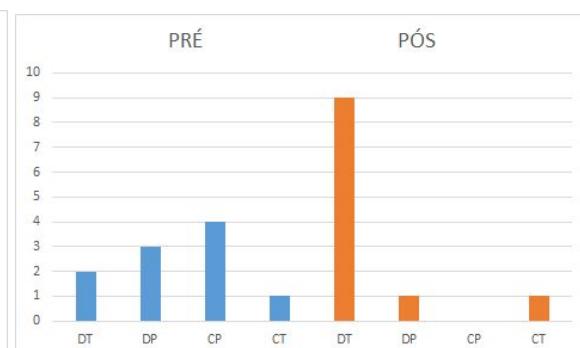
### **Q13- Erva mate, cascas de frutas e resto de alimentos são rejeitos.**

Gráfico 7- Pré e pós-oficina Bilac



Fonte: Autores, 2019.

Gráfico 8- Pré e pós-oficina Pilar:



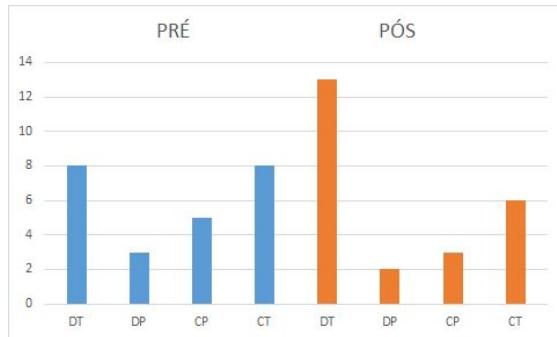
Fonte: Autores, 2019.



Na questão de número 13, inicialmente, os alunos do IEE Olavo Bilac marcaram em sua maioria concordo totalmente, mas depois da oficina, marcaram mais discordo totalmente, a resposta correta. Os alunos do Colégio Estadual Coronel Pilar marcaram primeiro “concordo parcialmente”, mas no segundo momento, optaram por “discordo totalmente”.

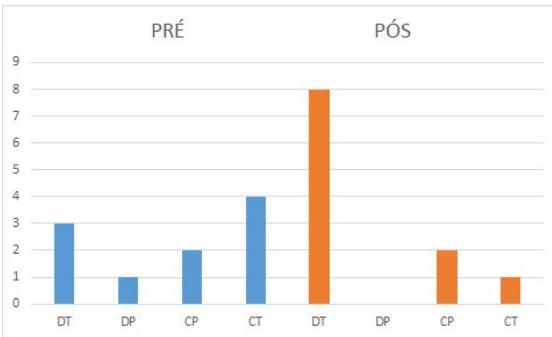
**Q20- De nada adianta eu fazer a correta separação e descarte de resíduos se outras pessoas não fizerem também.**

Gráfico 9- Pré e pós-oficina Bilac



Fonte: Autores, 2019.

Gráfico 10- Pré e pós-oficina Pilar



Fonte: Autores, 2019.

Na questão de número 20, os alunos do IEE Olavo Bilac assinalaram tanto “concordo totalmente” quanto “discordo totalmente”. Pós-oficina, marcaram principalmente “discordo totalmente”, a alternativa correta. Os alunos do Pilar concordaram no primeiro momento com a frase, mas pós-oficina, marcaram “discordo totalmente”.

E por fim, apresenta-se o registro fotográfico das duas oficinas realizadas nas escolas já mencionadas, com os alunos do ensino médio e EJA.



Figura 1: Oficina - IEE Olavo Bilac



Fonte: Autores, 2019.

Figura 2: Oficina - Colégio Coronel Pilar



Fonte: Autores, 2019.

## CONCLUSÃO

As oficinas dentro do contexto proposto foram promissoras ao instigar os alunos a repensarem as suas atitudes quanto ao descarte de resíduos e rejeitos, além de trazer informações desconhecidas aos estudantes.

Percebemos que os estudantes não detinham informações adequadas ao que foi exposto e nem sobre o descarte apropriado dos resíduos e rejeitos. Contudo, por meio da análise dos questionários e das resoluções da situação-problema, constatou-se que os estudantes alteraram suas concepções em relação ao tema trabalhado pela oficina, e demonstraram estar aptos a refletir de forma significativa sobre o impacto das nossas atitudes para a saúde e o meio ambiente.

Com isso, concluímos que foi possível unir a teoria e o dia a dia dos alunos, ao discutir resíduos e os impactos deles na saúde humana e no meio ambiente, além de abrir um espaço de reflexão das práticas ambientais de forma coletiva.

Assim, “resíduos e saúde: trabalhando oficinas pedagógicas com o ensino médio” foi uma atividade que uniu o ensino e a extensão voltadas à sociedade, por intermédio do compartilhamento dos saberes entre os alunos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Diário Oficial da União de 03 de agosto de 2010. Brasília, DF:2010.

BRANDALISE, Loreni Teresinha; BERTOLINI, Geysler. Rogis Flor. Instrumentos de medição de percepção e comportamento – uma revisão. **Rev. Ciênc. Empres.** UNIPAR, Umuarama, v. 14, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2013.

COELHO, Fernando. Os problemas causados pela disposição e descarte inadequado de resíduos. **Superintendência de limpeza urbana de Maceió.** Outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/2013/10/os-problemas-causados-pela-disposicao-e-de-scarte-inadequado-de-residuos/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia. Educação ambiental, reciclagem de resíduos sólidos e responsabilidade social: formação de educadores ambientais. **Revista Conexão**, UEPG, v. 7, n. 1, p. 88-95, 2012.

MENDONÇA, Francisco de Assis. Geografia e meio ambiente. São Paulo: **Contexto**, 1998.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

**REVISTA GALILEU.** Mais de 50% das cidades brasileiras descartam o lixo de modo incorreto. Agosto de 2018. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2018/08/mais-de-50-das-cidades-brasileiros-descartam-o-lixo-de-modo-incorreto.html>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SILVA, Sandro Pereira. A organização coletiva de catadores de material reciclável no brasil: dilemas e potencialidades sob a ótica da economia solidária. **Texto para discussão** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea.2017

SIQUEIRA, Mônica. Maria.; MORAES, Maria. S., Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo, **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(6):2115-2122, 2009. Dispon. em: <<https://www.scielosp.org/pdf/csc/2009.v14n6/2115-2122/pt>>. Acesso em 23 nov. 2019.

SOUZA, Ana Paula Gomes. **Resíduos sólidos urbanos no ambiente escolar: informações de alunos e abordagem docente**. Volta Redonda, 2016.

## RETRATOS DO QUE VEJO: CAUSOS, MITOS E LENDAS DE SANTA MARIA-RS, UM ESTÍMULO À ESCRITA NO PROEJA.

Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade.

**Vitória Bertoncello Barboza<sup>1</sup>**  
**Mariglei Severo Maraschin<sup>2</sup>**  
**Gisele Jacques Holzschuh<sup>3</sup>**  
**César Augusto Robaina Filho<sup>4</sup>**

### RESUMO

O presente trabalho pretende relatar sobre o projeto Retratos do que vejo: causos, mitos e lendas de Santa Maria - RS, um estímulo à escrita no PROEJA, este projeto almeja dar continuidade ao projeto de ensino “Eu, Tu, nós: vozes que merecem ser ouvidas”, desenvolvido no ano de 2017. Essa atividade visou à redação de um livro, intitulado “Retratos do que vejo”, lançado no mês de dezembro do referido ano, reunindo textos produzidos pelos alunos dos três anos do Curso Técnico em Eletromecânica do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM). A continuidade desse projeto se dará através da redação do segundo volume desse livro. Essa produção oportuniza aos estudantes do curso Técnico em Eletromecânica – PROEJA a superação de suas expectativas ao produzir um texto utilizando os recursos aulas. Espera-se ainda que a publicação dessa obra represente um ir além do acesso e permanência na escola, e que consiga ressignificar a produção do conhecimento por meio da leitura, da escrita e da cultura, contribuindo assim para que os alunos do Proeja se afirmem como sujeitos e autores da própria história.

**Palavras-chave:** PROEJA; Literatura; Escrita; Sociedade.

<sup>1</sup> Estudante de Desenho Industrial, Universidade Federal de Santa Maria,  
vitoria.bertoncello.b@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ensino do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, marigleism@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, gisele@ctism.ufsm.br

<sup>4</sup> Mestrando do PPGEPT, Universidade Federal de Santa Maria, cesarrobaina7@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) é uma escola técnica da Universidade Federal de Santa Maria, que oferta educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e nas distintas modalidades de ensino e surgiu com a missão de “Promover a educação profissional, desenvolvendo conhecimento humano e tecnológico”, o atual projeto faz parte do “Programa Piloto de acompanhamento Pedagógico da escola: ações de inclusão e sucesso escolar”, que é um projeto desenvolvido desde 2015 e nasceu com a parceria do Laboratório de Ações Afirmativas da UFSM (AFIRME), com o objetivo de ser o acompanhamento pedagógico das ações afirmativas da UFSM, mais especificamente no CTISM. Nesse sentido, o projeto vem congregando professores do CTISM e bolsistas dos diferentes cursos de graduação da UFSM que buscam, coletivamente, ações para a permanência e o sucesso dos estudantes nos diferentes cursos ofertados no CTISM.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo Decreto Federal 5.478/2005. Este programa foi instituído em um contexto político de promoção de políticas envolvendo o Ensino Médio Integrado e Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, junto a revogação do Decreto 2.208/97 e criação do Decreto 5.154/2004 (MARASCHIN, 2015).

O PROEJA busca oportunizar a inserção de jovens e adultos no sistema a partir de uma educação profissional “que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2006 p.09). Nesse sentido, esse projeto educacional se configura com a seguinte descrição:

O PROEJA é um desafio pedagógico que pretende uma formação humana na qual se torna possível o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. (BRASIL, 2007, p.06).

Esta modalidade de ensino foi implantada no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria no ano de 2007. O PROEJA no CTISM ocorreu em 2006/2007 com o



corpo docente e técnicos administrativos, para poder associar a sua nova proposta político pedagógica. Conforme o PPP do CTISM:

O curso técnico objetiva a inclusão social de jovens e adultos a partir dos 18 anos, através da profissionalização e escolarização. Faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. (2014, p.112).

O PROEJA trouxe mudanças para este cenário, uma forma diferenciada de promover o ingresso dos futuros alunos, a qual passou a incluir critérios socioeconômicos (ROHDE, 2019). Passaram a ser considerados ainda fatores associados ao tempo e percurso educativo do candidato, havendo um resgate dos trabalhadores para trazê-los novamente para a escola, promovendo a inclusão social (RORATO, 2012).

Entende-se que o sujeito se insere no mundo pela linguagem, seja ela escrita ou falada, materna ou estrangeria. Por isso, também comprehende-se que, ao escrever, o sujeito está agindo socialmente para modificar o mundo e, dessa forma, tem um objetivo ao redigir. Assim, o objetivo desse texto é relatar sobre o projeto Retratos do que vejo: causos, mitos e lendas de Santa Maria - RS, um estímulo à escrita no PROEJA, este projeto almeja dar continuidade ao projeto de ensino “Eu, Tu, nós: vozes que merecem ser ouvidas”, desenvolvido no ano de 2017. Essa atividade visou à redação de um livro, intitulado “Retratos do que vejo”, lançado no mês de dezembro do referido ano, reunindo textos produzidos pelos alunos dos três anos do Curso Técnico em Eletromecânica do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM)

Através da redação dos textos que irão compor o livro, espera-se desenvolver conteúdos de gramática, literatura, história, sociologia, filosofia por meio da pesquisa e da produção textual, oportunizando, a partir de um viés transdisciplinar, o exercício da expressão escrita e oral aos alunos, na língua materna, em língua espanhola e língua inglesa, sem restringir o texto à sala de aula e ao professor, a fim de que os alunos possam perceber o seu papel ativo no círculo social no qual se inserem.



Sá (2006) traz a transversalidade da língua portuguesa através do desenvolvimento, nos alunos, de competências importantes para o seu sucesso escolar e a sua integração socioprofissional através do processo de ensino/aprendizagem associado à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e, por outro lado, através do contributo que o ensino/aprendizagem nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares poderá dar para o melhor domínio da língua portuguesa, uma vez que esta é a língua veicular em que todo trabalho escolar se processa.

Esta experiência pretende tornar a UFSM referência no apoio pedagógico aos estudantes jovens e adultos para que estes tornem-se incluídos no processo com sucesso acadêmico, desenvolvimento da escrita e integração entre as áreas de Linguagens e Humanas.

## DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

O presente projeto está sendo desenvolvido a partir de diversas ações com os estudantes do PROEJA do CTISM, com a finalidade de instigar o gosto pela escrita e pela leitura. De acordo com Martins e Sá (2008) A capacidade de procurar informação em vários contextos e suportes, a capacidade de comunicação, o recurso a estratégias cognitivas, o desenvolvimento de um pensamento autônomo a par da capacidade para cooperar com outros constituem exemplos de aspectos centrais da aprendizagem e devem ser considerados como elementos fundamentais do currículo. Para Valadares (2003):

Uma escolarização significativa, por um lado, abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade em que os alunos se inserem. Por outro lado, requer o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais activos e mais autónomos na sua própria aprendizagem. No âmbito da transversalidade, assume um papel de incondicional relevância a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, como promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação global do aluno (2003, p.13).



De início, foram estudados os conceitos de mito e lenda, e foi realizada uma oficina de escrita criativa com o Professor Dr. Enéias Tavares, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A partir de então, os alunos iniciaram a coleta de dados para a produção de seus textos. Essa coleta estava baseada no resgate de narrativas mitológicas e lendárias do município de Santa Maria – RS. Em princípio ficou acordado que os estudantes, na medida do possível, restringiriam a coleta ao bairro onde residiam e às histórias contadas por seus familiares e vizinhos. Durante o período destinado à coleta, nas aula de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, na disciplina de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foram estudados, também, os gêneros narrativos conto e crônica e os alunos demonstraram um gosto especial pelo conto.

Inicialmente, o projeto almejava fazer uma reescrita dos mitos e lendas de Santa Maria – RS. Entretanto, a partir dos exercícios de escrita, observou-se que 80% dos alunos produziram contos, nos quais estavam inseridos alguns personagens lendários. Constatou-se, também, que as narrativas não se restringiram à cidade de Santa Maria. Algumas histórias ficaram vinculadas à região da qual alguns alunos eram naturais, como Cruz Alta, São Sepé, Arroio Grande (região da Quarta Colônia de Imigração Italiana).

A partir das análises dos textos produzidos, a proposta do livro foi revista e, ao invés de se apresentar uma reescrita de mitos e lendas de Santa Maria, optou-se por produzir um livro de contos com temáticas variadas, com abordagens fantasmagóricas, históricas, sociológicas.

Os alunos produziram seus textos e foram orientados por um dos professores colaboradores do projeto. Após as orientações, os textos foram encaminhados para a professora de Língua Portuguesa e Literatura para receberem uma segunda avaliação e serem encaminhados ao processo de reescrita. Durante esse processo, os alunos do primeiro ano, receberam a intervenção de três alunos do Curso de Letras, que os auxiliaram na reescrita dos textos a partir de bilhetes orientadores.

No decorrer das atividades do projeto, os alunos exercitaram a escrita e a leitura, revisaram conteúdos de gramática a fim de aprimorar a escrita e estudaram Literatura Brasileira através dos contos lidos em aula. A partir da proximidade com a leitura e a escrita, conseguiram inserir em seus textos conteúdos das disciplinas de



História, Filosofia, Sociologia, Biologia, Língua Estrangeira e de outras ciências como a Ufologia. Diante da riqueza do que foi produzido e do envolvimento dos discentes, optou-se por prorrogar o lançamento do livro para o próximo ano, estimulando que os alunos continuassem exercendo a leitura e a escrita no período de férias, a fim de oportunizar ao estudante um amadurecimento da própria escrita.

Ao considerar-se os estudos contemporâneos acerca do letramento, que o caracterizam como o domínio do ler e do escrever. Entende-se que os estudantes do Curso Técnico em Eletromecânica, modalidade PROEJA, do CTISM, de posse dessas habilidades, produzem efeitos sociais, cognitivos, econômicos e políticos, de fato se inserindo na sociedade, como alunos cidadãos, agentes de transformação da própria história e partícipes da construção de um ensino de qualidade.

## CONCLUSÃO

O projeto de ensino “Programa Piloto de acompanhamento Pedagógico da escola: ações de inclusão e sucesso escolar com a ação intitulada, *Retratos do que vejo: causos, mitos e lendas de Santa Maria – RS*, revelou, em princípio, a falta do hábito de leitura e certo desconforto em relação à escrita, principalmente por parte dos alunos que estavam no primeiro ano do Curso. Os exercícios de leitura e escrita em sala de aula, aproximaram os alunos desse universo e despertaram o gosto pelo gênero narrativo conto e o interesse por incluir um pouco de sua história nos textos produzidos.

Alguns trouxeram à tona narrativas contadas por seus avós, outros, histórias marcantes da região de onde eram naturais, alguns refletiam em seus textos temáticas de cunho sociológico e histórico, como a questão do negro na sociedade. Independente da abordagem do conto, todos os estudantes tornaram-se ativos nesse processo de construção do conhecimento, percebendo a leitura e a escrita como ferramentas de transformação da sociedade e registro de histórias que merecem ser lidas e ouvidas. Nesse âmbito, tem-se a certeza de que os textos produzidos irão ultrapassar as barreiras da sala de aula, levando uma pouco da vida e da cultura de cada aluno para a comunidade.



Assim percebeu-se que a proposta de produção de um livro motivou os jovens e adultos a escreverem e isso se mostrou como algo importante para o ensino no PROEJA. Pretende-se ainda fazer um lançamento do livro promovendo o protagonismo dos estudantes. Verifica-se que estratégias como esta auxiliam o estímulo, a permanência e o sucesso dos estudantes em políticas como o PROEJA.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. **Institui o no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.** Diário Oficial República Federativa do Brasil, DF, 13 julho. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.** Brasília, 2007.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – UFSM, 2015.

MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira ; SA, Cristina Manuela - **Ser leitor no século XXI : importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa.Saber (e) Educar.** Porto:ESE de Paula Frassinetti. Nº 13 (2008), p. 235-246

\_\_\_\_\_. **Projeto de Ensino Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico com alunos do CTISM-UFSM: ações de inclusão e sucesso no desempenho acadêmico.** Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional do CTISM.** 1. ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Permanência e Êxito do CTISM.** 1. ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2016.



ROHDE, Olga Etelvina da Costa. **Educação Postural: um estudo de suas contribuições para a saúde do trabalhador-estudante do PROEJA**. 115 p.; . Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de PósGraduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2019.

RORATTO, J. M. **Programa, direcionado aos jovens e adultos: avaliação do programa PROEJA na UFSM como parte de uma política de educação em execução**. 2012. 337 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

SÁ, Cristina Manuela – **Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa.**» In Til, nº 1, 2006. P. 29-31

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012.

TOSTE, Verônica. **Seminário de Ações Afirmativas**: conquistas e desafios. Relatório Técnico. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: RJ. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. **Projeto Político Pedagógico do CTISM**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2011.

VALADARES, Lídia Maria – **Transversalidade da Língua Portuguesa**. Rio Tinto, Edições ASA, 2003.

WELLS, G. The complementary Contributions of Halliday and Vygotsky to a “Language-Based Theory of Learning”. **Linguistics and education** 6. Ontario Institute for Studies in Education, p. 41-90, 1994.



## **TEXTO E CONTEXTO: FOTOGRAFIAS NARRADAS E O VALOR DO CONTEXTO PARA ELABORAÇÃO DE TEXTOS<sup>1</sup>**

**Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade**

**Brenda Duarte Dorneles<sup>2</sup>  
Célia H. P. Della Méa<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

Esta pesquisa objetivou demonstrar a relevância do contexto na produção de textos no âmbito escolar, salientando a importância da construção da identidade e imaginário coletivo. Para atingir esse propósito, utilizaram-se fotografias que foram narradas como objeto de estudo para reconstruir a memória da Escola Estadual de Educação Básica Professora Lelia Ribeiro, localizada no município de São Martinho da Serra, no estado do Rio Grande do Sul, a partir de uma abordagem experiencial sob a perspectiva da observação e da análise das aulas por parte de alguns alunos integrantes do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Língua Portuguesa. As fotografias foram levadas pelos alunos de São Martinho da Serra à escola e são de suas próprias famílias, com o propósito de relembrar e registrar a história da escola (escola rural em que a maioria dos membros das famílias estudou) que foi perdida em função de um incêndio. Durante as atividades pedagógicas desenvolvidas, foi de extrema importância habituarmo-nos ao que os alunos se propunham a produzir, tendo em vista para quem eles iriam relatar: seus colegas e professores todos, obviamente, pertencentes ao mesmo contexto. Com a orientação de pibidianos, os alunos moldaram a ideia daquilo que desejavam descrever, trouxeram suas histórias e dificuldades, com o intento de não apenas corresponder nossas expectativas da pesquisa, mas constituir da melhor forma o próprio imaginário da escola. Quando os educandos produzem um texto, é natural que eles escrevam algo correspondente a sua pertença social, mesmo com a orientação constante de um educador, a tendência é sempre reproduzir aquilo que se vive para as pessoas com quem se convive e, ao auxiliarmos e orientarmos as narrativas, construímos um texto produzido a partir de atividades sociointeracionais, entre nós e os discentes e entre os discentes e seus contextos. Ao final das atividades propostas, os pibidianos, juntamente aos alunos, contemplaram a escola com um evento onde aconteceu a exposição das fotografias narradas, denominado “História e Memória da E.E.B Lelia Ribeiro”, e oficinas para a comunidade escolar. Consideramos, assim, atingida a proposta inicial de recomposição da história e imaginário escolar.

**Palavras-chave:** Texto; Contexto; Narrativa; Fotografias.

---

<sup>1</sup>Trabalho financiado pelo programa PIBID-CAPES da UFSM.

<sup>2</sup>Acadêmica do curso de Letras: língua portuguesa, Universidade Federal de Santa Maria, [brendaddorneles@gmail.com](mailto:brendaddorneles@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente do Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, [celiadmea@gmail.com](mailto:celiadmea@gmail.com)



## **INTRODUÇÃO**

Neste artigo estão presentes as noções de texto e contexto, a partir da elaboração de narrativas escolares com base no projeto que foi desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Língua portuguesa (Universidade Federal de Santa Maria). A atividade consistiu em instruir produções de *fotografias narradas* com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Estadual de Educação Básica Professora Lélia Ribeiro, localizada no município de São Martinho da Serra (RS).

O projeto foi realizado com o intento de aproximar a comunidade escolar do seu próprio imaginário histórico, visto que as questões históricas foram perdidas por causa de um incêndio no museu da cidade que abrigava os documentos da instituição. O que motivou a temática foi notar que a escola completara 80 anos, em 2018, e não havia registros para mostrar. Ainda, inúmeras influências contextuais foram demonstradas pelos alunos que são pertencentes de uma região rural do estado e com idades em cerca de quatorze a quinze anos, momento da pré-adolescência que se caracteriza pelas dificuldades que existem em lidar com a construção de identidade e imaginário pessoais.

Ademais, constatamos que os discentes não tinham um contato sólido com a produção textual, principalmente com esse gênero/tipo em específico: narração de fotografias. Unindo a construção da memória e da própria identidade dos alunos, trabalhando produção, coesão textual e gênero foi o meio encontrado para atender essas demandas.

## **TEXTO E CONTEXTO E NOÇÕES QUE A ELES SE AGREGAM**

Para contemplar esse estudo, foi basilar a leitura de Ingredore Koch (2003), Luiz Antônio Marcuschi (2008) e Mikhail Bakhtin (1969), bem como de artigos dos últimos dez anos que tivessem como palavras-chave “texto” e “contexto”.



O sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua adotada. Então, decidimos compreender o sujeito como social, interativo e histórico [...] na medida em que se constrói em sociedade [...] corresponderemos à concepção de um sujeito psicológico, individual e dono de suas ações (KOCH, 2003:13).

Ainda buscamos analisar a língua e o sujeito também, da perspectiva de Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* (1979):

A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo.(BAKHTIN, 1979:289)

A língua, então, é vista como um auxílio para facilitar a expressividade e criatividade do sujeito, os discentes se apropriam dessa ferramenta como uma forma de manifestar suas individualidades, e aqui é colocada a língua em sua totalidade, ou seja, oral e escrita. Claro que na língua falada há muito mais elementos característicos da personalidade e traços sociolinguísticos, mas a produção textual não deixa de conter muito do contexto e da vivência de cada indivíduo.

[...] óbvio que a coletividade lingüística, a multiplicidade dos locutores são fatos que não podem ser ignorados quando se trata da língua, mas esse aspecto não é necessário ou determinante quando se trata de definir a natureza da língua em sua essência. (BAKHTIN, 1979:290)

Considerando o ambiente em que trabalhamos, é imprescindível abranger o todo coletivo de uma turma escolar que é, consequentemente, analisada nesse conjunto, porém a individualidade não deve ser deixada de lado, isto é, a análise de um elemento não exclui a existência e importância do outro.

Para compreender como a linguagem é expressada nesses contextos específicos, buscou-se analisar as concepções de linguagem apresentadas por Koch (2003). Para este trabalho, abordaremos a língua como lugar de interação. De acordo com essa percepção, o sujeito possui um caráter ativo na reprodução da sociedade em que está inserido, em outras palavras, o sujeito

“encena” no texto aquilo que está estabelecido em seu contexto situacional e que acontece na interação com o outro.

É a partir dessa teoria que será considerada a bagagem social e histórica que os alunos carregam consigo. Devemos nos preocupar em manter, o que conforme Koch, seria um equilíbrio entre o sujeito e o sistema, ou seja, manter-se atento às especificidades sociais, políticas e culturais que abarcam o contexto dos alunos (KOCH, 2003:16).

Outrossim, definimos as três teorias sobre contexto que foram relevantes para este estudo, foram as concepções de co-texto, contexto situacional e contexto sociocognitivo. Malinowski (1923) foi quem deu origem às concepções denominadas “contexto de cultura” e “contexto de situação”, ambas mais tarde foram explanadas e tidas como base de diversas teorias. O contexto de cultura comprehende os aspectos gerais de um determinado grupo social, ou seja, o imaginário coletivo, tabus, crenças e estereótipos; atua no que dizemos em situações específicas e o valor que atribuímos a esses acontecimentos. O contexto situacional abarca as condições pragmáticas vigentes que atuam em qualquer interação social ou verbal, é de caráter individual do sujeito afetado pelas circunstâncias sociais; é o contexto imediato no qual o texto funciona, segundo Barbisan (1995:55).

O contexto sociocognitivo parte da premissa de que há necessidade de compreensão de que o contexto abrange: o co-texto ou contexto linguístico – materialidade linguística, presente na superfície do texto; “a situação de interação mediata e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais (...)" (KOCH, 2003:24). Cada um possui a sua própria *bagagem* cognitiva, ou seja, têm consigo diversos fragmentos dos contextos em que viveu e isso afeta o modo de interpretar o enunciador, por isso o contexto sociocognitivo se atenta ao fato de que, para que haja mútuo entendimento, é necessário ser ao menos parcialmente semelhante a outra pessoa do processo comunicativo (KOCH, 2003:23).



Isso nos leva a compreender porque os interlocutores, o objetivo e a situação comunicativa sob a qual acontece a enunciação são primordiais para entender o processo de interação. Tendo definidas as concepções de co-texto, contexto e sujeito, sabemos que todos se tornam agentes da produção dialógica da significação para os enunciados.

Quando falamos em texto, podemos adotar concepções diferentes para definir esse conceito. Dentre elas, a concepção dialógica da língua que apresenta o sujeito como um construtor social. Isto é, o texto se torna lugar de interação onde o sujeito constrói e é também construído (KOCH, 2003:17). Sendo assim, precisamos considerar que há um contexto por trás dessa interação que engloba muito mais do que apenas palavras; mas que envolve linguagem, raciocínio, pensamento, percepção e outras partes do desenvolvimento intelectual que estão relacionadas ao processo de aquisição de conhecimento, ou seja, a concepção dialógica considera implícitos no texto que só podem ser compreendidos a partir do contexto sociocognitivo.

Ademais, é imprescindível compreender o texto enquanto um fenômeno linguístico de caráter enunciativo que constitui uma unidade de sentido (MARCUSCHI, 2008:71), ou seja, necessita fazer-se entendível entre os falantes. Essas noções aplicam-se ao texto oral ou escrito, pois ambos possuem uma dinâmica entre si. No momento em que o texto se solidifica, espontaneamente encaixa-se em um contexto, a língua é dinâmica e mesmo nas produções textuais escolares, condiciona-se a noção do espaço comum que os alunos ocupam e compartilham seus conhecimentos.

O texto é construído de modo que não se limita a reflexão ou refração de um campo em específico, mas, sim, a ideia de reconstruir o mundo onde a unidade de sentido se insere. Quando os educandos produzem um texto, é natural que eles escrevam algo correspondente a sua pertença social, mesmo com a orientação constante de um educador, a tendência é sempre reproduzir aquilo que se vive para as pessoas com quem se convive, segundo Marcuschi (2008:72): “De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção



do mundo e não uma simples refração ou reflexo". Em São Martinho da Serra, durante as atividades pedagógicas desenvolvidas, foi de extrema importância habituarmo-nos ao que os alunos se propunham a produzir, tendo em vista para quem eles iriam relatar: seus colegas e professores; todos, obviamente, pertencentes ao mesmo contexto.

Seguindo o pensamento da linguística textual, a língua não existe apenas em unidades isoladas (fonemas, morfemas, frases, palavras e etc.), mas sim em unidades de sentido: textos orais ou escritos.

Hoje não se fala mais em gramática de texto. Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de "boa formação textual", o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. (MARCUSCHI, 2008:73)

Ora, o que seria um texto "adequado" no âmbito escolar? Dificilmente será possível definir uma "boa formação textual" sendo que os alunos vêm de distintos meios sociais e culturais. Sabemos que as diferenças regionais e subjetivas alteram e modelam muito da escrita individual. A linguística textual prioriza o estudo do funcionamento da língua em uso, o que seriam os dados autênticos de um texto, também os processos sociocognitivos, isto é, aquilo que é construído mentalmente no momento da enunciação.

Entre a fala e a língua, define-se uma relação estreita e dinâmica segundo essa teoria, assim como entre teoria e prática, processamento e uso, não com a intenção de causar dicotomias entre elas, mas sim de aproximá-las de alguma maneira. Existe a necessidade mútua de uma para a existência de outra: "O sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas" (MARCUSCHI, 2008:74).

## AS FOTOGRAFIAS NARRADAS



Com essas considerações a partir da linguística textual, é importante destacar o desempenho real dos alunos ao narrarem as fotografias, seus domínios empíricos. O autor ainda aponta que as unidades de sentido são construídas mutuamente, ao criar memória ou reconstruir uma história em palavras, é necessária uma lembrança coletiva, que engloba um ambiente, pessoas, condições específicas para que se solidifique, ou seja, não é uma atividade unilateral. É importante a delimitação de um contexto para que o rumo que o texto irá tomar seja facilitado para os educandos, ao definir para quem estão escrevendo – geralmente, é tido como leitor o próprio professor – haverá facilidade para que os alunos em outra estância tenham um bom desempenho na escrita de textos (MARCUSCHI, 2008:78). Com a orientação dos pibidianos, os alunos da escola Lelia Ribeiro construíram a narração das fotografias, expuseram suas histórias e dificuldades, com o intento de não apenas produzir um texto final, mas abordar da melhor forma o próprio imaginário da escola. Ao auxiliarmos e orientarmos as narrativas, construímos um texto produzido a partir de atividades sociointeracionais, entre nós e os discentes e entre os discentes e o contexto em que estão inseridos.

As pessoas usam e partilham a língua tão bem precisamente porque ela é um sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade. (MARCUSCHI, 2008:81)

Todos nós temos competência textual (individual) e discursiva (coletivo), relativamente bem desenvolvida. Resta-nos entender como é seu funcionamento e quais artifícios estão a nossa disposição para obter o melhor desempenho possível enquanto educandos e futuros educadores.

Neste viés, cabe ao professor discernir as relações texto/contexto e como estes influenciam o sujeito que está no processo de construção de sua narrativa. O aluno expressa suas dificuldades, cultura e costumes ao cumprir tarefas em sala de aula e, a partir disso, entendemos que desenvolver essa

consciência facilitaria seus planejamentos de aulas, avaliações e, até mesmo, a visão construída sobre os educandos: “O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação - ainda que latente - entre produtor e interpretador.” (KOCH, 2003:19).

A partir dessa concepção de texto e considerando o conceito de sujeito adotado, observa-se de um modo melhor a importância da compreensão e análise do contexto situacional, tanto das escolas como dos alunos e até mesmo dos professores, para que possamos entender de que modo essas diferentes realidades são apresentadas durante o processo de escrita.

Nesse sentido, para elaborarmos essa pesquisa, a partir de uma abordagem experiencial, sob a perspectiva da observação e da análise das aulas ministradas pelos alunos bolsistas do PIBID – Língua Portuguesa (UFSM), a focalização esteve direcionada à produção textual. Partindo dessa permissa, a discussão a ser realizada parte de um âmbito qualitativo de interpretação acerca da prática de redigir textos de alunos matriculados nas turmas de 7º ano da Escola Estadual de Educação Básica Professora Lelia Ribeiro, instalada no município de São Martinho da Serra, no estado do Rio Grande do Sul.

O gênero escolhido foi fotografia narrada, optamos por esse porque a escola não possuía um inventário ou qualquer registro sobre a sua história, pois o local em que ficavam esses arquivos (o museu da cidade) sofreu um incêndio.

A produção textual partiu de fotografias levadas pelos próprios estudantes, que solicitaram às suas famílias fotos e as histórias das mesmas envolvendo a escola e a comunidade do município de São Martinho da Serra. A partir disso, começou o processo de escrita e reescrita com o auxílio dos pibidianos. Isso revelava aos poucos o empenho de todos no processo de produção textual, visando contemplar à comunidade escolar com um evento

(exposição) de encerramento denominado: “História e Memória da E.E.E.B Lélia Ribeiro”.

Já vinha sendo trabalhada a produção textual com os discentes, pois era uma dificuldade da turma em questão, então achamos conveniente unir essa necessidade social para disponibilizar aos estudantes uma experiência além de apenas produzir textos, mas produzir sobre o imaginário da escola, de suas famílias e deles mesmos enquanto participantes dessa comunidade.

Para atingir o resultado esperado, iniciamos uma produção com os alunos em sala de aula, primeiramente explicando para a turma em sua totalidade, e depois ajudando-os individualmente. Solicitamos que eles nos contassem a história da fotografia trazida e o que eles pretendiam escrever sobre. Após termos conhecimento do conteúdo, conversamos sobre como eles desejavam inserir isso no texto e auxiliámos com a escrita, passando em suas classes no desenvolver do processo, fazendo observações do que poderia ser melhorado ou se estavam no caminho certo. Após duas reescritas, tivemos o resultado esperado e o material necessário para o objetivo final do projeto. A fotografia registrada a seguiré um exemplo do que foi narrado por uma aluna no decorrer desse projeto e exibido na exposição“História e Memória da E.E.E.B ProfªLelia Ribeiro”:



Figura 1: Fotografia Narrada



No mês de julho do ano de 2003, na Escola Estadual de Educação Básica Prof. Lelia Ribeiro, de São Martinho da Serra, ocorreu a primeira formatura de EJA.

Turma com 31 alunos de diferentes idades, mas com o mesmo objetivo de concluir o Ensino Médio. Todos estavam muito felizes em ter essa oportunidade, e, com certeza, muitos foram mais longe com os estudos.

Naquele ano, a escola tinha como diretora a professora Elenir Pacheco. No entanto, na Lélia, o EJA possui menos alunos, mas continua existindo para que todos tenham a mesma oportunidade que a primeira turma teve.

Guilherme Cecília Schieffelbein

REALIZAÇÃO



UFSM



LETRAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Fonte: Adriane Arruda Schieffelbein (2003)

Essa fotografia e as demais narradas pelos alunos foram o resultado que esperamos alcançar, há um imenso valor no contexto dessas fotos e o resgate dessa memória possibilitou aos estudantes conhecerem um pouco mais sobre o que estava lá antes deles frequentarem a escola. Conversar com seus familiares sobre isso e ainda ter as suas produções valorizadas e expostas



para toda a escola marcou um reinício da história da escola construído pelos próprios alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após compreendermos a relevância do contexto para produção textual, a experiência vivida nessa escola com os alunos foi reveladora de elementos que na prática docente são de extrema importância. O envolvimento dos alunos com suas famílias e com o que a escola fora na época em que seus irmãos mais velhos e seus pais lá estudaram, mobilizou diversos saberes para os alunos que lá estavam a elaborar seus textos: narrativas que retratavam as histórias vivenciadas pelos seus parentes.

Aconteceu a exposição das fotografias narradas, bem como oficinas ministradas por membros da Universidade Federal de Santa Maria, atingindo o objetivo inicial de todo esse processo: a recuperação e levantamento da importância do imaginário coletivo dos alunos e da escola e a importância do contexto para que o texto seja produzido com maior empenho e tenha no compartilhar a noção de interação muito mais ampla do que apenas produzir um texto para o professor.

## **REFERÊNCIAS**

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES BARBISAN, Leci. Texto e Contexto. **O texto em perspectiva,** Organon - Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 9, ed. 23, p. 53-62, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29359>.



PROGRAD



[www.ufsm.br/compartilhandosaberes](http://www.ufsm.br/compartilhandosaberes)

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA EM MOVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA MOTIVADA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Eixo: Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade

André Giovanni Klinkoski<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho é baseado em relatório elaborado para a disciplina de Princípios de Agroecologia do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSM e apresenta informações sobre uma família que está realizando processo de transição agroecológica ao buscar substituir elementos dos agroecossistemas convencionais para a formação de um agroecossistema sustentável. O agroecossistema pesquisado se encontra na localidade de Vila Carraro, pertencente ao distrito da Cordilheira no município de Cachoeira do Sul. Entre as atividades agrícolas desenvolvidas está a criação de porcos e galinhas, também cultivos diversos como tomate, alface, repolho, beterraba, almeirão, couve, cebola, cebolinha e pimenta, além de frutíferas como laranjeira, bergamoteira, pessegueiro e parreira. A família utilizava insumos químicos frequentemente até alguns anos atrás, tanto como fertilizante e também para o controle de pragas nas culturas existentes. Entre as motivações para este processo estão os conhecimentos e vivências proporcionadas pela EMEF Nossa Senhora de Fátima a qual coloca em prática os fundamentos da Educação do Campo em suas ações. Nesta análise foi possível conhecer um exemplo prático de transição agroecológica, capaz de reduzir o impacto gerado pelo ser humano nos ecossistemas devido a suas práticas produtivas, preservando as diversidades animal e vegetal, os solos, as águas e o ar.

**Palavras-chave:** Agroecologia; Transição agroecológica; Educação do Campo; distrito da Cordilheira de Cachoeira do Sul (RS).

### INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em adaptação de relatório elaborado para a disciplina Princípios de Agroecologia do curso em Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e apresenta informações sobre uma família que realiza processo para a transição agroecológica ao buscar substituir elementos dos agroecossistemas convencionais para a formação de um agroecossistema sustentável. O levantamento de dados junto à família para análise do agroecossistema ocorreu durante a segunda metade do mês de julho até a primeira semana de agosto, enquanto a visita à propriedade se deu em 17 de julho.

<sup>1</sup> Licenciado e Bacharel em História (Universidade Luterana do Brasil), Licenciado em Pedagogia (Centro Universitário Internacional), Especialista em Patrimônio Cultural e Identidades (Universidade Luterana do Brasil), Pós-Graduando em Ensino de Filosofia (Universidade Federal de Pelotas), Graduando em Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal de Santa Maria), klinkoski@yahoo.com.

Sobre o contexto do campo brasileiro, e em particular, refletido na localidade a qual foi realizada esta pesquisa, pontua-se que o êxodo rural é um fenômeno iniciado no Brasil provocado pelo processo de industrialização desde a primeira metade do século XX, o qual persiste até os dias atuais. Com raízes na Revolução Verde iniciada na década de 1950, os moldes do agronegócio brasileiro impulsionam cada vez mais o esvaziamento do campo a partir dos latifúndios, mecanização da produção e monocultura extensiva (LAZZARI; SOUZA, 2017).

Em Cachoeira do Sul a população do campo foi reduzida de 9.873 pessoas para 7.821 entre 2006 e 2017 segundo os Censos Agropecuários realizados pelo IBGE nos respectivos anos, bem como caiu a quantidade de propriedades de 3.341 para 2.780 e o tamanho médio de cada propriedade aumentou de 80,53 ha para 115,27 ha no mesmo período. Segundo os mesmos levantamentos, a área cultivada de soja triplicou, bem como atividades não-agrícolas, como extração de eucalipto, pinus e resina registraram aumento em suas atuações. Os dados demonstram um quadro alarmante em Cachoeira do Sul: o campo está cada vez mais vazio de gente e cada vez mais tomado pelas grandes propriedades (IBGE, 2006; 2017).

O reflexo produzido por essas ações nas populações do campo é uma diminuição da identidade do sujeito com a terra, parte dessas pessoas (principalmente os jovens) não se percebem como integrantes do campo. Isso ocorre pois essa população surge como prestadora de serviços sazonais ou temporários e não mais criam laços com a terra na qual trabalham, já que a mesma foi alienada por uma classe da sociedade que apenas lucra, mas não trabalha na terra. Anualmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, escola localizada no distrito da Cordilheira, realiza visitas às residências dos educandos e seus familiares, nas quais são realizadas questionários sobre condições de moradia, renda, entre outras informações. A condição de morador temporário em casas cedidas corresponde à maioria da comunidade escolar atendida.

O conceito fundiário proposto desde a constituição do Brasil por iniciativas como as capitâncias hereditárias e a Lei de Terras de 1850, foi a legalização da concentração das terras nas mãos de uma classe oligárquica específica, simultaneamente à negação e a retirada do direito à terra da maior parte da

população (OLIVEIRA; FARIAS, 2009). O abismo social constituído através do tempo está cada vez maior com a dinâmica do agronegócio. Socialmente, esta prática nefasta separa o povo da terra e destrói qualquer sentimento de pertencimento à mesma, no âmbito cultural temos a negação de saberes e fazeres de várias gerações dos povos do campo, enquanto economicamente a adoção de uma monocultura representa um risco enorme a toda cadeia, dada a dependência do valor de uma commodity no mercado internacional, bem como a carestia dos alimentos em geral pelo abandono da policultura. Para o meio ambiente, a cultura da soja (atualmente a principal em Cachoeira do Sul) representa a degradação dos solos e do ecossistema como um todo se consideradas as altas dependências dos insumos químicos e dos agrotóxicos demandados. Essas diferentes dimensões colaterais do sistema agrícola atual, como a expansão do agronegócio, expulsão das populações do campo devido à mecanização da produção e ao modelo latifundiário de propriedade, sua faceta redutora da agrobiodiversidade pelas práticas nocivas ao solo e as diversidades vegetais e animais são alguns dos objetos de estudos da Agroecologia “(...) entendida como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 11).

A Agroecologia se coloca não apenas como uma alternativa para a agricultura, mas ela apresenta um conjunto de práticas voltadas para a melhoria do meio ambiente e para a sustentabilidade, promovendo a participação de toda a população campesina (como as mulheres e a juventude), defendendo o uso racional dos recursos naturais e a proteção da biodiversidade. Segundo Kaufmann e Wizniewsky (2020a, p. 1), enquanto campo de conhecimento, a Agroecologia busca a integração com outras ciências e disciplinas:

A Agroecologia vai além da simples aproximação entre Agronomia e Ecologia. Este novo campo de estudo busca a integração e a articulação de conhecimentos e saberes relativos a diferentes disciplinas e a distintas ciências, com contribuições vindas da “Física”, da “Economia Ecológica e Ecologia Política”, da “Ecologia e Agronomia”, da “Biologia”, da “Educação e da Comunicação”, da “Geografia”, da “História, da Antropologia e da Sociologia”, entre tantas outras (apud CAPORAL, 2002).



A experiência apresentada neste relatório é a transição agroecológica praticada pela família pesquisada em seu agroecossistema. Como alternativa ao modelo de agroecossistema convencional, cada vez mais colapsado e vulnerável, a Agroecologia propõe a transição agroecológica, percurso para conceber um agroecossistema de bases sustentáveis:

Dessa forma, a sustentabilidade é considerada o elemento que irá atestar o processo de conversão. (...) a transição se daria com a conversão dos agroecossistemas convencionais em sistemas sustentáveis, tendo sempre com a referência os ecossistemas naturais. Os agroecossistemas sustentáveis se assemelham muito aos naturais. Por isso, os agroecossistemas sustentáveis buscam inspirações nas práticas tradicionais dos agricultores familiares, dos indígenas, quilombolas, entre outras. (KAUFMANN; WISNEWSKY, 2020, p. 1-3).

O agroecossistema pesquisado se encontra em uma propriedade familiar na localidade de Vila Carraro, pertencente ao distrito da Cordilheira no município de Cachoeira do Sul a 57 km do núcleo urbano. As condições de acesso entre o centro de Cachoeira do Sul e a localidade de Vila Carraro se dão a partir da BR-153 (que corta o município), asfaltada, sentido sul por 28 km até o entroncamento com a BR-290, próximo ao entroncamento há o acesso para a Estrada Geral da Mineração, via não pavimentada, de chão batido mal conservado, percorre-se 29 km também ao sul para alcançar a Vila Carraro.

Os residentes na propriedade são Regina, 46 anos de idade; Miguel, 55 anos; e Fernando, 15 anos (os nomes reais dos integrantes da pesquisa foram preservados). Próximo à propriedade da família residem duas tias e um tio e suas respectivas unidades familiares, cada um tem o seu terreno e suas atividades produtivas separadamente.



Figura 1 – Entrada da propriedade



Fonte – Acervo da família

A propriedade analisada possui um quarto de hectare ( $2500\text{ m}^2$ ), pois o terreno original foi dividido em quatro partes em processo de herança. O levantamento das informações ocorreu complementarmente em um período posterior à visita à propriedade, pois Regina e Fernando são educandos da EMEF Nossa Senhora de Fátima na localidade da Mineração, a 11 km da propriedade, escola na qual sou educador, contexto que possibilitou o questionamento de alguns assuntos os quais não foram abordados no dia da visita. Sobre a escolaridade dos entrevistados, Fernando cursa o sétimo ano do Ensino Fundamental, enquanto sua mãe Regina está no oitavo ano, e seu pai Miguel parou de estudar quando estava no terceiro ano do Ensino Fundamental.

## OS MOVIMENTOS DA TRANSIÇÃO

Entre as atividades agrícolas desenvolvidas pela família está a criação de porcos e galinhas, também cultivos diversos como tomate, alface, repolho, beterraba, almeirão, couve, cebola, cebolinha e pimenta, além das árvores frutíferas como laranjeira, bergamoteira, pessegueiro e parreira. As atividades agrícolas são



realizadas principalmente por Regina e Fernando, enquanto Miguel desenvolve a única atividade não-agrícola presente no cotidiano da família: realiza o ofício de pedreiro nas redondezas de modo autônomo, contribuindo na renda familiar. As atividades agrícolas são realizadas pela força de trabalho humana, não havendo maquinários. No início do ano a família construiu uma estufa para o plantio de hortaliças, a estrutura foi construída pelo pai, Miguel e pelo filho, Fernando, com a ajuda de um tio.

**Figura 2 – Estufa do agroecossistema pesquisado**



**Fonte** – Acervo da família

Segundo informações da entrevista realizada, a família utilizava produtos químicos frequentemente até alguns anos atrás, tanto como fertilizante e também para o controle de pragas nas culturas existentes. Quando a família foi questionada sobre os motivos das mudanças, a resposta obtida foi que a escola provocou a substituição das práticas convencionais neste sistema produtivo familiar. Regina e Fernando estudam na EMEF Nossa Senhora de Fátima desde 2015.

A partir de 2014, a EMEF Nossa Senhora de Fátima desenvolve o projeto Identidade Rural que, em linhas gerais, propõe práticas ligadas à criação e manutenção da identidade do campo em educandos e familiares, iniciativa que contextualiza o currículo da escola à realidade do campo. Desde então, algumas



práticas do campo são trabalhadas nas aulas que ocorrem nas salas, no pátio (que conta com ambientes de estudos), na horta, no galinheiro, na composteira da escola, em trilhas pelo campo. Há palestras e oficinas ministradas por entidades ligadas ao campo e também por agricultores familiares, bem como visitas de campo nas quais são estimuladas atividades de levantamento de informações acerca de época de plantio, técnicas de criação e outras atividades relacionadas.

**Figura 3 – EMEF Nossa Senhora de Fátima**



**Fonte** – Acervo da escola

Segundo Kaufmann e Wizniewsky (2020b, p. 1 e 2, apud GLIESSMAN, 2000), o processo de transição agroecológica se dá em três níveis. Para comparar com as práticas realizadas pela família, analisemos os dois primeiros:

O primeiro nível refere-se ao aumento da eficiência dos agroecossistemas em práticas convencionais, com o objetivo de reduzir o uso de recursos escassos ou de valor econômico elevado, ou também dos que impactam o meio ambiente. Neste nível ainda estaríamos praticando dos referidos sistemas agrícolas, uma agricultura convencional, porém, buscando reduzir o uso abusivo da água e a degradação dos solos, e fundamentalmente buscando a redução no uso de agroquímicos sintéticos, como os adubos solúveis, e principalmente os agrotóxicos. O segundo nível prevê a substituição de insumos e práticas convencionais por práticas alternativas. A meta, neste nível de conversão, é substituir os produtos e práticas baseados no uso intensivo de recursos e degradadores do ambiente por outros mais benignos.

Na propriedade pesquisada, a ciclagem de nutrientes ocorre pela entrada de nutrientes pela fertilização industrial, como citado, concomitantemente ao orgânico, através da compostagem praticada pela família. Esta é uma das atividades citadas cujo início foi estimulado pela escola. A grande diversidade encontrada nos ecossistemas foi substituída por um agroecossistema que pode ser considerado sustentável, com boa diversidade vegetal para o consumo humano, conforme exposto anteriormente. O agroecossistema convencional reduz a diversidade animal, vegetal e de microrganismos diminuindo os níveis tróficos anteriores pertencentes ao ecossistema. A presença de um agroecossistema em um espaço anteriormente ocupado por um ecossistema provoca a seleção artificial consciente dos organismos, realizada pelos sujeitos responsáveis pelo agroecossistema ao privilegiar os organismos cultivados.

O manejo das pragas ocorre através de técnicas pesquisadas pela internet, como os inseticidas botânicos, dependendo do objetivo desejado ou através do uso de defensivos ecológicos com a presença de compostos químicos, como a calda bordalesa, cuja preparação foi apresentada em formato de oficina na escola. Se analisarmos os dois primeiros níveis da transição agroecológica, podemos perceber que a família se encontra praticamente no segundo nível, ressalva ao uso pontual de adubo químico nas frutíferas.

Sobre o terceiro nível, segundo também Kaufmann e Wizniewsky (2020b, p. 2, apud GLIESSMAN, 2000), “(...) pela sua complexidade ainda os estudos estão em um estágio não tão desenvolvido. Este é um desafio para complementar a transição nos três estágios inicialmente descritos. O conhecimento agroecológico para a transição para o terceiro nível ainda está em construção (...). Porém, o mesmo material aponta o quarto nível da transição agroecológica: os consumidores se voltarem aos produtores locais. “Neste ponto, os consumidores apoiam e consomem os alimentos produzidos no local, o que auxilia os agricultores a evoluírem entre os níveis de conversão” (p. 2).

Entre os cultivos existentes no agroecossistema há a comercialização direta de alguns deles, principalmente as hortaliças como repolho e alface. Duas tias vizinhas à propriedade adquirem os produtos, pois vendem refeições prontas para os prestadores de serviços das redondezas. Na entrevista foi citado que esta



comercialização é potencializada devido à distância e o difícil acesso dos compradores ao núcleo urbano de Cachoeira do Sul. Portanto, ao analisarmos o direcionamento dos produtos comercializados, podemos apontar a integração da família ao quarto nível da transição, pois a mesma comercializa diretamente seus produtos com o mercado local, sem atravessadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar a entrevista e o relatório para a disciplina Princípios da Agroecologia, posteriormente este artigo, proporcionou um contato direto junto a uma família que pratica os fundamentos da transição agroecológica em seu agroecossistema. Entre as motivações para este processo estão as próprias experiências pessoais negativas com o uso de insumos químicos e os conhecimentos e vivências proporcionadas pela EMEF Nossa Senhora de Fátima a qual coloca em prática os fundamentos da Educação do Campo em suas ações. Esta atividade proporcionou momentos importantes para o autor desta pesquisa, este sendo graduando da Licenciatura em Educação do Campo e como educador neste espaço ao ampliar saberes a serem trabalhados academicamente e em sala de aula escolar.

As leituras e exemplos sobre a Agroecologia, bem como os movimentos existentes de transição agroecológica puderam ser vistos *in loco*, e os resultados desta experiência analisada até o momento bem sucedida puderam ser apresentados e discutidos neste trabalho. Durante a disciplina, através de leituras, atividades, além da proposta desta entrevista e sua análise, e posteriormente na elaboração deste artigo, foi possível conhecer as características e o impacto negativo gerado pelos agroecossistemas convencionais no meio ambiente. Da mesma forma percebemos, na teoria e na prática, que os agroecossistemas sustentáveis são capazes de reduzir o impacto gerado pelo ser humano nos ecossistemas devido a suas práticas produtivas, conservando a biodiversidade, os solos, as águas e o ar.

As práticas das agriculturas tradicionais se colocam como agroecossistemas sustentáveis. Economicamente não é viável a reprodução das práticas convencionais pelo pequeno agricultor, pois se torna impossível a competição com



os indivíduos e empresas latifundiárias, em clara vantagem em reação ao acesso à terra e ao crédito. Neste contexto, a prática de uma agricultura sustentável permite a resistência no campo, ao adotar insumos orgânicos (independência de elementos químicos externos ao agroecossistema), se melhorar a qualidade de vida e do alimento produzido e/ou oferecido ao consumidor (livre de agrotóxicos), aproximar os indivíduos, entre outras práticas discutidas neste trabalho, para se utilizar os recursos naturais de maneira sustentável e responsável para a agricultura.

## REFERÊNCIAS

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: Alguns conceitos e princípios. Brasília – DF: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?c=861&z=p&o=2&i=P>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <<https://censoagro2017.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

KAUFMANN, M. P.; WIZNIEWSKY, J. G. **Bases Epistêmicas da Agroecologia**. 1. ed. Santa Maria: NTE-UFSM, 2020. (no prelo).

KAUFMANN, M. P.; WIZNIEWSKY, J. G. **Transição nos Sistemas Agroecológicos de Produção**. 1. ed. Santa Maria: NTE-UFSM, 2020. (no prelo).

LAZZARI, F. M.; SOUZA, A. S. **Revolução Verde**: Impacto sobre os conhecimentos tradicionais. In: 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede, 2017, Santa Maria. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2017, p. 1-16.

MORO, I. L. Práticas pedagógicas em Geografia na perspectiva da Pedagogia da Alternância. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 123-136, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, A. U.; FARIA, C. S. **O processo de constituição da propriedade privada no Brasil**. In: 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2009, Montevideo. Caminando en una América Latina en Transformación. Montevideo: Universidad de La República, 2009. v. 1. p. 1-15.