

ANAIS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE CIMFOR



Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos

ISSN – 2595-7708

Realização:



Grupo de Pesquisa
TRIPEC

(Trans) Formação Inicial, Permanente e Contínua de Professores:
processos teóricos metodológicos da ensinagem

Apoio:



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL**
CAMPUS REALEZA

Marcelo Recktenvald
Reitor - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Clevison Luiz Giacobbo
Pró Reitor de Pesquisa

Marco Antonio Beal
Diretor Geral da UFFS Campus Realeza

Ademir Roberto Freddo
Coordenador Acadêmico do Campus Realeza

Edineia Paula Sartori Schmitz
Coordenador Administrativo do Campus Realeza

Gilson Luis Voloski
Coordenador do Evento - UFFS - Campus Realeza - PR

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia
Coordenador do Evento - UFFS - Campus Realeza - PR

CORPO EDITORIAL

Prof. Dr. Gilson Luis Voloski
UFFS - Campus Realeza - PR
Prof. Dr. Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia
UFFS - Campus Realeza – PR
Profa. Dra. Cristiane Quadros
UFFS - Campus Realeza – PR
Profa. Dr. Barbara Graci Tobaldini de Lima
UFFS - Campus Realeza - PR
Profa. Me. Carmen Elisabete de Oliveira - UFFS -
Campus Realeza - PR
Profa. Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer - UFFS -
Campus Realeza - PR
Profa. Dra. Mariane Inês Ohlweiller
UFFS - Campus Realeza - PR
Prof. Dr. Fábio de Souza Alves - Instituto Federal do
Paraná - IFPR Capanema

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Prof. Gilson Luís Voloski
Coordenador do Evento
UFFS - Campus Realeza - PR
Prof. Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia
Coordenador do Evento
UFFS - Campus Realeza - PR
Profa. Dra. Barbara Graci Tobaldini de Lima
UFFS - Campus Realeza - PR
Profa. Ma. Carmen Elisabete de Oliveira
UFFS - Campus Realeza - PR
Profa. Dra. Cristiane Quadros
UFFS – Campus Realeza - PR
Profa. Dra. Mariane Inês Ohlweiller
UFFS - Campus Realeza - PR
Prof. Dr. Fábio de Souza Alves
Instituto Federal do Paraná - IFPR Capanema
Tatiane Ferreira de Lima
UFFS - Campus Realeza - PR
Angélica Silva
UFFS - Campus Realeza - PR
Giovano Tochetto
UFFS - Campus Realeza - PR
Jaqueline Wolfart
UFFS - Campus Realeza – PR

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Gilson Luís Voloski
UFFS - campus Realeza – PR

Prof. Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia
UFFS - campus Realeza - PR

Profa. Dra. Barbara Graci Tobaldini de Lima
UFFS - Campus Realeza - PR

Profa. Dra. Cristiane Quadros
UFFS – campus Realeza – PR

Profa. Dra. Mariane Inês Ohlweiller
UFFS - Campus Realeza – PR

Prof. Dr. Fábio de Souza Alves
IFPR - campus Capanema – PR

Profa. Me. Carmen Elisabete de Oliveira
UFFS - Campus Realeza - PR

Profa. Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer
UFFS - campus Realeza – PR

Prof. Dr. Marcelo Zanetti
UFFS - campus Realeza - PR

Profa. Dra. Andreia Florêncio Eduardo
UFFS - Campus Realeza – PR

Profa. Esp. Thais Goldeff Hahn
Unioeste - Campus Cascavel – PR

Prof. Dr. Lorival Nascimento
UFFS - Campus Realeza – PR

Profa. Me. Fernanda Machirori Grave
IFPR - campus Barracão – PR

Profa. Me. Tatiane Peratz
UTFPR - Dois Vizinhos - PR

Prof. Dr. Lucas Wolf
IFBA - campus Salvador - BA

Prof. Esp. Luis Mateus da Silva Souza
IFSP - campus Itaquaquecetuba – SP

Prof. Me. Marcos Bohrer
IFC - campus Videira - SC

Prof. Dr. Denis Eduardo Peixoto
Faculdades Claretiano – SP

Bruna da Motta S. Grehs
Unioeste – Foz do Iguaçu-PR

Carla de Moura
Unioeste – Foz do Iguaçu-PR

Cintia Fonseca
Unioeste – Campus Cascavel – PR

Luciani de Oliveira
Unioeste – Campus Cascavel – PR

REALIZAÇÃO

Grupo de Pesquisa (trans) Formação Inicial e
continuada de professores: Processos Teóricos e
metodológicos da Ensino - TRIPEC

APOIO

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus
Realeza

Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Epistemologia
das Ciências e suas Linguagens – GEECIEN

ARTE CAPA

Roberto Raota Jonikaites

SUMÁRIO

1. PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA TEORIA CRÍTICO - REPRODUTIVISTA	9
Robison José Santos da Silva	
Gabriel Vinicius Vian	
Giovani Voloski	
Gilson Luis Voloski	
2. DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTRADOS NO PROCESSO DE ENSINO: UMA BREVE REVISÃO	13
Raquel Yukie Peixoto	
Diana Paula Perin	
Mariane Ines Ohlweiler	
3. PROFESSOR EM FORMAÇÃO: UM VIÉS ACERCA DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
Franciele Pletsch	
Ana Paula Zotti	
Marta Richciki Camargo	
Barbara Grace Tobaldini de Lima	
4. DIFICULDADES NO ENSINO DE ALUNOS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA REALIDADE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE REALEZA.....	21
Ana Paula Cigolini Carvalho	
Carla Munique Aparecida Garda	
Bárbara Grace Tobaldini de Lima	
5. POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS DA ESCOLA DE SANTA IZABEL DO OESTE-PR.....	25
Ana Cláudia Lazaroto	
Jaqueline Wolfart	
Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia	
6. ANÁLISE CINEMÁTICA DA MARCHA EM CRIANÇA COM EXCESSO DE CARGA NA MOCHILA, UM DIFICULTADOR AO ACESSO A ESCOLA.....	28
Vilmar Malacarne	
Queli Ghilardi Cancian	
Renan Marques	
7. DESIGUALDADES VERSUS SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL	31
Carla Munique Aparecida Garda	
Gilson Luís Voloski	
8. RESENHA CRÍTICA SOBRE O DOCUMENTÁRIO “PRO DIA NASCER FELIZ”	34

Giovanna Oleinik
 Eduarda Carolina Scherer Hagemann
 Mariane Ohlweiler

9. ASPECTOS HISTÓRICOS FILOSÓFICOS LIMITES E DESAFIOS..... 37

Jeisy Keli Schirmann
 Jhonatan Backes dos Santos
 José Oto Konzen

10.8M: SÓ A LUTA MUDA A VIDA II - PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÕES CULTURAIS E FORMATIVAS EM UM CAMPUS IFPR... 41

Júlia Caroline Selzler Passos de Sá
 Fernanda Marchiori Grave
 Tatiane Peratz
 Yohana Diel Saheli

11. “ELA ESTÁ PEDINDO COM ESSA ROUPA”: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A CULTURA DO ESTUPRO 45

Raffaella Pfeifer Duarte
 Mariane Inês Ohlweiler

12. ANÁLISE DO PROJETO JOVEM MULTIPLICADOR NA CONJUNTURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SAÚDE E EDUCAÇÃO 48

Sara Lüneburger
 Eduardo Vivian Masetto
 Eduarda Carolina Hagemann
 Giovanna Oleinik
 Mariane Inês Ohlweiler

13. POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES..... 52

Eliângela Palharini de Carvalho Lotici
 Sandra Wirzbicki

14. REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO 55

Ieda Paula Rapachi
 Cláudia Almeida Fioresi
 Gisele Louro Peres

15. A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E AS IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE 58

Tatiane Peratz
 Ângela Maria Silveira Portelinha

16. ESPAÇOS NÃO FORMAIS COMO METODOLOGIA DE ENSINO 62

Rosani Maria Verus
 Angélica da Silva

17. UMA NOVA ALTERNATIVA PARA O USO DA TV PENDRIVE EM SALA DE AULA.....	66
Oscar Szpanic Bueno Mayara Cristina Pereira Yamanoe Edson dos Santos Cordeiro Rafael Wild	
18. O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	69
Clair Fatima de Ramos Maynara Regina Wons	
19. METODOLOGIA LÚDICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO INCLUSIVO – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO CULTURAL INTITULADO “ANIMÁLIA – TEATRO DE FANTOCHES”	72
Andressa Ferandin Zanon Maiara Grasiela Rossi Neli Gehlen Motta Carine Priscila da Silva Patrícia Romagnolli	
20. CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA COMO METODOLOGIA AO ENSINO DE HISTÓRIA.....	75
Eduarda Bertuol	
21. LUDOTECA PARA O ENSINO MÉDIO: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO	78
Fernanda Marchiori Grave Tatiane Peratz Yohana Diel Saheli Karen Santos Schmidt	
22. “UNIVERSO INFANTIL”, UM RESGATE CULTURAL.....	83
Renan Marques Queli Ghilardi Cancian Vilmar Malacarne	
23. SENSIBILIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA <i>ARAUCÁRIA ANGUSTIFOLIA</i> À ALUNOS DO EJA DO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO PAULO II EM REALEZA-PR.....	85
Andressa Luana Felichak Daniela da Silva Neves Keli Banck Ferreira Silvia Maria Tremea Smaniotto Gilza Maria de Souza Franco	
24. ABORDAGEM TEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DO SOLO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA.....	89
Luana Marciele Morschheiser Gisele Louro Peres	

25. AS MODALIDADES DIDÁTICAS COMO FORMA DE POTENCIALIZAR O APRENDIZADO: UMA ÊNFASE NA FOTOGRAFIA.....	92
Neli Gehlen Motta	
Maiara Grasiela Rossi	
Andressa Ferandin Zanon	
Roberta Prachum Dutra de Oliveira	
Barbara Grace Tobaldini de Lima	
26. “DANÇA NA ESCOLA”, QUEBRANDO BARREIRAS.....	95
Queli Ghilardi Cancian	
Renan Marques	
Vilmar Malacarne	
27. A ROBÓTICA EDUCACIONAL NA MEDIAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM UM CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA	98
Rafael Angelin	
Willian Costa Vergo Polan	
Mayara Yamanoe	
Edson dos Santos Cordeiro	
28. REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: O ESTÁGIO COMO OPORTUNIDADE	102
Anderson Igomar Antonio	
Barbara Grace Tobaldini de Lima	
29. O BRINCAR NA COMUNIDADE INDÍGENA ÑANDEVA-GUARANI.....	106
Cristiane Beatriz Dahmer Couto	
Carline Nayara Dahmer	
Viviane Sirineu da Silva	
Beatriz Cristina Bencke	
Vilmar Malacarne	
30. PROGRAMAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NAS ESCOLAS	110
Eduarda Carolina Scherer Hagemann	
Giovanna Oleinik	
Sara Luneburger	
Eduardo Vivian Masseto	
Mariane Ohlweiler	
Ronaldo Aurelio Gimenes Garcia	
31. TERMINALIDADE ESPECÍFICA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR: INVESTIGAÇÕES SOBRE O TEMA E INDICAÇÕES PARA O CONTEXTO ESCOLAR.	114
Fábio de Souza Alves	
Thaís Goldeff Hahn	
32. ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUE FAVORECEM A INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NA ESCOLA E NO CONVÍVIO SOCIAL	118

Juliana Angélica Kivel
Alessandra da Silva

33. DILEMAS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA AVALIATIVA NO DECORRER DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS 121

Jean Guimarães
Anderson Igomar Antonio
Barbara Grace Tobaldini de Lima

34. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PIBID E SUA IMPORTÂNCIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 124

Lucas Rodrigues da Silva
Angélica da Silva
Luciano Kellner
Geovane F. Padilha
Ronaldo Aurélio G. Garcia

35. AVALIAÇÃO POR CONCEITO SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. 127

Thaís Goldeff Hahn
Fábio de Souza Alves

36. CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTONOMIA E FELICIDADE DOCENTE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE KANT E EPICURO..... 131

Giovani Luis Voloski
Gabriel Vinicius Vian
Gilson Luis Voloski

37. CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS CONCEITOS DE VIRTUDE E FELICIDADE ESTOICA..... 134

Giovano Tochetto
Gilson Luís Voloski

38. CRITÉRIO ÉTICO SENCIENTE COMO REFERÊNCIA AOS PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS DA VIDA 137

Maiara Grasiela Rossi
Andressa Ferandin Zanon
Gabriela Suthovski
Karina Baldo
Dalila Moter Benvegnú
Gilson Luis Voloski

39. CULTURA CIENTÍFICA: UM OLHAR SOBRE TESES E DISSERTAÇÃO.. 141

Andréia Florêncio Eduardo de Deus
Viviane Sirineu da Silva
Vilmar Malacarne

- 40. USO DE PERGUNTAS RETÓRICAS E DE COMPLEMENTARIDADE E INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO: UMA PROBLEMÁTICA ANALISADA..... 145**
 Daniela Machado da Rosa Morais
 Denize Wgliaana Gervasio Oliveira
 Adelita Maria Linzmeier
- 41. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA II: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE..... 148**
 Fabiana Aparecida da Silva Tonet..... 148
 Bruna Aparecida Garda
 Sandra Maria Wirzbicki
- 42. APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE LEI DE STEVIN USANDO METODOLOGIA DE PROBLEMATIZAÇÃO E TDICS 152**
 Gabriel Vinicius Vian
 Saene Viceli
 Ivete Rosalina Raymundo Matciulevicz
 Viviane Scheibel
- 43. RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A CIÊNCIA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS 155**
 Jean Francisco Gomes
 Claudia Almeida Fioresi
- 44. PERSPECTIVA DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ELETROQUÍMICA NO CURSO DE QUÍMICA - LICENCIATURA..... 158**
 Jéssica Scherer Baptaglin
 Martinho Machado Junior
 Gisele Louro Peres
- 45. O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS: ATIVIDADE COM A HORTA ESCOLAR..... 162**
 Kely Cristina Enisweler
 Cassiane Beatrís Pasuck Benassi
 Dulce Maria Strieder
 Maria Júlia Corazza
- 46. ABORDAGEM TEMÁTICA SOBRE A EMISSÃO DOS GASES DE EFEITO ESTUFA NO ENSINO DE CIÊNCIAS..... 166**
 Leidiane Bonin
 Claudia Almeida Fioresi
- 47. OFICINAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENTRO DE CONVIVÊNCIA EM SANTA IZABEL DO OESTE-PR 169**
 Mayra Alonço
 Gisele Louro Peres

48. O RELÓGIO SOLAR COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR.....	173
Paulo de Tarso Ferreira dos Santos Giovani Luis Voloski Grazieli Solange Siva Viviane Scheibel de Almeida	
49. OS CINCO SENTIDOS E O CORPO HUMANO: PENSANDO A INCLUSÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	176
Simara Perin Padilha Claudia Almeida Fioresi	
50. FALANDO SOBRE EMPATIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	179
Thais Cristina Dick Cardozo de Oliveira Claudia Almeida Fioresi	
51. A LEITURA COMO CASTIGO OU IMPOSIÇÃO: REFLEXÕES EM TORNO DE PRÁTICA DE ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	182
Elisa Maria Ficanha Furlan Amelia Rosa Dallastra Godarth	
52. OBSERVAÇÃO DE ESTÁGIO EM ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA ÓPTICA SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA.....	186
Emily Picini Medeiros Amelia Rosa Dallastra Godarth	
53. NAS TRAMAS DA MEMÓRIA: LIVROS, AFETOS E LEMBRANÇAS.....	189
Franciele Lucia Libardi Mariane Inês Ohlweiler	
54. UMA VISÃO DIFERENCIADA DA ESCOLA PROPORCIONADA PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	193
Gabriela Corbari dos Santos Mayara Cristina Pereira Yamanoe Edson dos Santos Cordeiro	
55. A LEITURA E A ESCRITA NA ESFERA ACADÊMICA: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE RESUMOS CIENTÍFICOS.....	197
Pamela Tais Clein Capelin Márcia Adriana Dias Kraemer Gabriel Fischer Lottermann Ramunielly Bonatti Longaretti	
56. LETRAMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO E A INSERÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NA COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE.....	200
Ramunielly Bonatti Longaretti Márcia Adriana Dias Kraemer	

Gabriel Fischer Lottermann
Pamela Tais Clein Capelin

**57. LINGUAGEM, PAISAGEM E VIAGEM NA OBRA POÉTICA DE OSWALD
DE ANDRADE..... 203**

Vanessa Luiza de Wallau
Saulo Gomes Thimoteo

**58. OS GÊNEROS DISCURSIVOS DA ESFERA DIGITAL EM UMA PROPOSTA
DE PLANO DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE FANFICTION. 206**

Gabriel Fischer Lottermann
Pamela Tais Clein Capelin
Ramunielly Bonatti Longaretti
Márcia Adriana Dias Kraemer

PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA TEORIA CRÍTICO - REPRODUTIVISTA

Robison José Santos da Silva¹

Gabriel Vinicius Vian²

Giovani Voloski³

Orientador: Gilson Luis Voloski⁴

Eixo Temático: Eixo 1 - Formação Docente, Educação Escolar e Democracia.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Papel do professor. Formação docente. Tendências pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a desigualdade é um problema de caráter histórico que se faz possível evidenciar diante de uma abundância de indicadores como insegurança alimentar, distribuição desigual de renda e baixos percentuais de acesso ao ensino superior por parte das classes sociais mais pobres. No que compete a esse problema, existe uma tendência a atribuir à educação escolar o papel de harmonização da sociedade, diminuindo o abismo existente entre as classes, tal visão se adequa numa tendência não-crítica ou liberal.

Ora, conseguiria realmente à educação escolar a resolução destes problemas? Sociólogos como Bordieu e Passeron opõe-se a tal perspectiva, pois a escola encontra-se em estado de submissão que lhe incute o papel de reproduzir e legitimar tais problemas. Essa concepção, conhecida como crítico-reprodutivista, aponta como a causa de tal complicação a estrutura basilar sobre a qual se edifica a sociedade.

Assim, amparando-se na perspectiva crítico-reprodutivista, o resumo traz uma discussão acerca do papel do professor no contexto escolar. Poderia o professor ser um agente transformador nesse contexto?

2 DESENVOLVIMENTO

A desigualdade é um fenômeno inerentemente capitalista. Preliminarmente, define-se desigualdade como sendo uma diferença entre indivíduos ou classes sociais que está ligada às estratificações da sociedade. (BOUDON et al, 1990, p.70)

No Brasil, o problema das desigualdades é de caráter inerentemente histórico. Segundo Tomazi (2010, p 85), “[...] percebe-se que, com a chegada dos portugueses, elas se instalaram e aqui ficaram”. Este fenômeno histórico ainda persiste e faz-se possível evidenciá-lo por meio de vários indicadores socioeconômicos, tais como os de distribuição de renda: a Síntese de indicadores sociais, divulgada pelo IBGE em 2016, mostra que em 2015

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. robisonjose@hotmail.com

2 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. gabrielvian2010@hotmail.com

3 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. giovanivoloski@hotmail.com

4 Doutor em Educação, prof. de Introdução à Filosofia do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, gilson.voloski@uffs.edu.br

apenas 15% da população brasileira residente em domicílios particulares possuía uma renda superior a dois salários mínimos (IBGE, 2016, p 93).

Diante de tal problemática, existe uma forte tendência a atribuir à educação escolar o papel de dissolver essas desigualdades, esta tendência reflete uma concepção burguesa da educação como uma ferramenta equalizadora da sociedade. Uma visão que associe a desigualdade à ausência da educação ou à ignorância caracteriza, segundo Saviani, uma tendência pedagógica não crítica, ou liberal. As tendências pedagógicas liberais encaram o fenômeno da desigualdade como uma distorção na harmonia social, compreendendo a educação como uma ferramenta qual cabe o papel de correção desta distorção. Em tal concepção, o sucesso ou o fracasso social estariam inextricavelmente relacionados ao desempenho individual.

A educação emerge aí, como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (SAVIANI, 1999, p.16).

Analisando-se a problemática da desigualdade sob uma ótica antagônica à primeira, alguns teóricos, chamados por Saviani de crítico-reprodutivistas, propõem que a educação, na verdade, encontra-se incapaz de resolver o problema da desigualdade. Segundo esses, a desigualdade não se trata de uma distorção na estrutura harmônica da sociedade, mas sim de uma consequência de tal sociedade. Diante de tal concepção, a educação se inviabiliza como instrumento de equalização social. Muito pelo contrário, numa sociedade estruturada numa relação de violência material, a escola se converte numa ferramenta reprodutora de violência simbólica. Saviani ensina que a educação, segundo uma tendência pedagógica crítico-reprodutivista, tem como papel fundamental a reprodução da sociedade vigente.

[...] as teorias [...] são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas". (SAVIANI, 1999, p.27).

Para tanto, fica exposto um elo inquebrantável entre a educação e a sociedade vigente, sendo a primeira dependente da segunda. Bourdieu e Passeron são teóricos que partem desta ótica, afirmam que na sociedade capitalista, que se constitui sobre uma relação de dominação, a educação, manipulada pela classe dominante, reproduzirá e reforçará a diferença de classes.

Segundo os autores, assumindo um papel de instrumento de violência simbólica, a educação incute, de forma subjetiva, uma "doutrinação" cujo papel é legitimar a estrutura social vigente, estrutura qual a desigualdade se faz intrínseca. A violência neste processo, segundo Ramos (2011), se dá na forma como a escola condiciona os indivíduos a agirem de acordo com os interesses da classe dominante.

É engenhosa a capacidade da elite de manter a constância de seu sistema de forma simbólica, por meio de um instrumento aparentemente neutro, que incute e reproduz, dissimuladamente, nos educandos, a legitimidade da desigualdade, bem como a legitimidade do fracasso social.

Bourdieu assinala ainda que[...] o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem. De modo geral a exclusão é imputada à falta de habilidades e capacidades, ao mau desempenho e outros. Dessa forma, a escola cumpre,

simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, qual seja, a de reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista. (STIVAL e FORTUNATO, 2008, p. 12005 – 12006).

Essa concepção projeta uma percepção da dramática situação da educação e da sociedade. Com essa percepção concebida, torna-se possível vislumbrar que os problemas de desigualdade tenderão a se perpetuar, sendo um aspecto irreversível.

Partindo-se da óptica crítico-reprodutivista, o foco da análise passa agora a ser o professor: qual será seu papel no contexto atual? Sendo a educação uma reprodutora do sistema capitalista, o máximo que o professor poderia ser é um aparelho de reprodução desta sociedade, logo por si só não resolveria o problema das desigualdades.

Contudo, pode-se vislumbrar na influência do professor um princípio de mudança, como o próprio Freire propôs:

E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação” (FREIRE, 1994, p.35)

Freire propõe o professor como agente de mudança, uma mudança que se daria de forma vagarosa, e que se iniciaria com a emancipação dos educandos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a perspectiva crítico - reprodutivista, a escola não tem função de dissolver desigualdades sociais, deste modo muitas visões libertadoras e esperanças acerca da educação podem entrar em crise. Nessa circunstância, o professor poderia perder seu ímpeto e arrefecer, no entanto, mesmo nesse cenário, a mudança pode ser possível por meio da emancipação dos educandos. Esse processo complexo se daria de forma lenta e gradual, e teria como premissa a autonomia e esclarecimento do próprio professor.

Portanto, num contexto onde a desigualdade social existe e retroalimenta o sistema, é possível elencar a transformação social de forma vagarosa, por meio da educação. Assim, o papel do professor é ser, primeiramente, esclarecido, para que, em sequência, esclareça seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUDON, Raymond et al. **DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

RAMOS, Fábio Pestana. **Os estudos de Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis**. 2011. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/05/os-estudos-de-bourdieu-passeron-bowles.html>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2016

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **DOMINAÇÃO E REPRODUÇÃO NA ESCOLA: VISÃO DE PIERRE BOURDIEU**. 2008. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTRADOS NO PROCESSO DE ENSINO: UMA BREVE REVISÃO

Raquel Yukie Peixoto⁵
Diana Paula Perin⁶
Mariane Ines Ohlweiler⁷

Eixo Temático: Eixo 01 - Formação Docente, Educação Escolar e Democracia.

Modalidade: Comunicação oral.

Palavras-chave: Docente. Processo de ensino. Desafios.

1. INTRODUÇÃO

As dificuldades enfrentadas pelos docentes em todos os níveis do âmbito escolar têm sido abordadas cada vez mais pelas instituições educacionais e em pesquisas científicas. Os problemas enfrentados principalmente por profissionais que lecionam no ensino médio mostram-se plurais, principalmente por existirem situações comuns a grande parte dos docentes e alguns oriundos das experiências individuais de cada um.

Desta forma, o objetivo deste ensaio é abordar acerca de alguns desses empecilhos verificados por essa classe de trabalho, realizando o recorte específico dos profissionais que lecionam a disciplina de Ciências Biológicas em escolas de ensino médio. Diante da infinidade de dificuldades existentes no processo de ensino, não é pretensão deste trabalho esgotar a discussão desse tema que se mostra amplo e denso.

2. DESENVOLVIMENTO

Diversos são os mecanismos utilizados pelos docentes para elaboração de aulas e de transmissão de conhecimento. Um dos importantes instrumentos apontados é a didática, sendo considerada uma ferramenta facilitadora no processo de ensino, a partir da qual suas metodologias e formas podem impactar negativamente ou positivamente na propagação de conhecimento.

A didática é uma área de estudo no campo da educação embasada em teorias pedagógicas que verificam estratégias propícias para a aplicação de certos conteúdos, visando contribuir na aprendizagem dos alunos.

Conforme explana Anna Maria Pessoa de Carvalho e Maria Elisa Resende Gonçalves (1999, p. 4) a mudança do docente em sua respectiva didática é uma das problemáticas identificadas.

Os docentes, como forma de didática, constroem dinâmicas sobre a história das ciências, a fim de problematizar e realizar questões abertas, averiguar o laboratório, exibir investigações e usufruir de metodologias tecnológicas, tal como o multimídia, para produzir discussões acerca do ensino e princípios de ciências (SILVA; SCHNETZLER, 2000, p. 44).

Lenice Heloísa de Arruda Silva e Roseli Pacheco Schnetzler (2000, p. 49) citam como uma das formas de didática na metodologia de ensino a aula expositiva-dialogada,

5 Acadêmica do Curso de Nutrição pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campus de Realeza - PR. raquel.yukie@outlook.com.br

6 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus de Realeza – PR. dianapaulaperin@gmail.com

7 Pedagoga, Doutora em Educação e Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus de Realeza – PR. mariane.ohlweiler@uffs.edu.br

fazendo uso de recursos tecnológicos, no qual seria o data show ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Recomenda-se que a organização das aulas de ciências deve atingir 3 a 4 horas de aula por semana, totalizando 120 horas ao longo de um ano letivo, propiciando uma limitada conexão entre referencial teórico e prática dos docentes em ambiente escolar, proporcionando ensejos para a experimentação de atividades recomendadas no curso, reflexão e problematização da ação docente e um debate coletivo acerca do vínculo óbvio, mas complexo do processo de ensino e aprendizagem. (TABACHNIK et al. 1999).

O tempo de durabilidade das aulas de ciências possuem cargas horárias inferiores das quais são recomendadas, pode levar o docente a realizar aulas mais expositivas, sem muita interação dos alunos, dificultando a realização de debates, reflexões e problematizações relacionados aos conteúdos trabalhos, comprometendo o ensino de aprendizagem.

No processo de transmissão de conhecimento há indícios de centralização do ensino na figura do professor, pois geralmente é ele quem dispõe de autonomia do saber, comumente produzindo técnicas reiteradas e aulas mais expositivas do que participativas. Isso gera uma passagem unilateral de comunicação, impedindo o progresso do pensamento crítico pelo aluno, que em muitos casos apropria-se do que impõem a ele, sem indagações.

A apresentação dos docentes no seu fazer pedagógico, solicita uma auto avaliação no âmbito da ação de sua propriedade e moldar fins educacionais, no discernimento de incumbir-se a mediação do conhecimento de forma a ser dividida na relação que estabelece com o aluno, e não unificar somente na imagem do professor, conforme cita Jeanne Marie R. Stacciarini Elizabeth Esperidião (1999, p. 60).

O ensino não é o conhecimento centralizado e indiscutível do professor, pois ele não é o único detentor do saber. É preciso existir relação entre docente e discente, para que assim o processo de ensino-aprendizagem se dê com êxito.

Importante ressaltar que a sala de aula é um local de troca de saberes, onde o conhecimento transmitido de aluno a aluno e de professor a aluno ocorre de diversas formas, razão pela qual a resolução de empecilhos que dificultam o processo de aprendizagem se mostra indispensável para assegurar direitos fundamentais de acesso à informação e à educação.

De acordo com Maria do Carmo Lourenço Haddad et al. (1993, p. 99), a metodologia de ensino é um modo de facilitar o processo de aprendizagem, buscando condições para que o aluno por meio dele mesmo aprenda e cresça. Agregam ainda que, nesse modelo de ensino, o aprendiz é o centro da aprendizagem que se realiza em missão do desenvolvimento e interesse do aluno.

Segundo Jeanne Marie R. Stacciarini Elizabeth Esperidião (1999, p. 60) as tentativas de revolução nas estratégias de ensino sucedem mais pela perspectiva e compromisso do próprio docente ou de uma equipe dos mesmos que resguardam um ensino crítico e libertador, do que pela estrutura, pela política educacional ou pela fundamentação filosófica acerca do perfil profissional que a instituição tem como objetivo formar.

Assim sendo, compreende-se que o professor deve pesquisar inovações nos métodos de ensino, que ultrapasse o fácil transferir conhecimento, fomentando uma consciência crítica no discente.

Na formação de docentes da área de ciências, a propensão tecnicista preponderou da metade dos anos 1960 até o prelúdio dos anos 1980, fortalecendo os problemas já presentes como o tratamento neutro, universal e exclusivamente científico dos elementos curriculares e a divisão da teoria e prática, a fragmentação das disciplinas de formação geral e o distanciamento entre as realidades escolar e social. (VIANNA, 2004).

Segundo Ilca Oliveira de Almeida Vianna (2004) a atuação do professor de ciência se limitou a banalidade de desempenhar tarefas programadas e controladas, capacitado para memorizar as informações científicas que seriam requisitadas por alunos e sobrepor processos didáticos propostos por mestres em educação.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem categorização teórica, de natureza qualitativa com fins exploratórios e descritivos. O plano de geração desta pesquisa possui documentação indireta, de cunho bibliográfico. O método de abordagem utilizado foi o dedutivo. Quanto ao processo, foi empregue o de pesquisa exploratória, a fim de realizar o levantamento de dados já existentes em artigos científicos com a presente temática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos mencionados, pode-se concluir que existem diversos desafios no processo de ensino por parte dos professores, que vai desde a carga horária limitada e insuficiente para contextualização dos temas da área da ciência até problemas envolvendo a estrutura da instituição e a própria didática do profissional, prejudicando o desenvolvimento de metodologias diferenciadas para o ensino de ciências.

Além do mais, percebe-se que a tendência pedagógica tradicional que predominava nos anos 60 a 90, ainda predomina em sala de aula, onde o professor apresenta-se como detentor do conhecimento e o aluno um mero expectador.

Diante da evolução das ciências e da própria forma de ver o processo de aprendizagem, as salas de aulas tornaram-se mais plurais e democráticas, diante da importância atribuída aos papéis exercidos por todos os sujeitos que participam dessa propagação de conhecimento.

O rompimento dessas barreiras que limitam o acesso à educação pode ocorrer se houver uma união de esforços entre todos os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, a fim de que seja reconhecido que a sala de aula não é mais um ambiente formal e autoritário, mas um espaço democrático de diálogo e de aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GONÇALVES, Maria Elisa Resende. Uma Investigação na formação continuada dos professores: a reflexão sobre as aulas e a superação de obstáculos. In: **Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências**, 2., 1999, Valinhos. *Atas*. Valinhos: ABRAPEC, 1999.

HADDAD, Maria do Carmo Lourenço. et al. Enfermagem médico cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Rev.latinoam.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 97-112, jul./1993.

TABACHNIK, B. Robert.; ZEICHNER, Kenneth. M. Idea and action: action research and the development of conceptual change teaching science. **Science Education**, New York, v.83, n.3, p.309-322, 1999.

SILVA, Lenice Heloísa de Arruda .; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Buscando o caminho do meio: a “sala de espelhos” na construção de parcerias entre professores e formadores de professores de ciências. **Revista Ciências & Educação**, v.6, n.1, p.43-53, 2000.

STACCIARINI, Jeanne Marie R.; ESPERIDIÃO, Elizabeth. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Rev.latinoam.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dezembro 1999.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros**. In: RIVERO, C. M. L. e GALLO, S. (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004, p. 21-54.

PROFESSOR EM FORMAÇÃO: UM VIÉS ACERCA DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Franciele Pletsch⁸

Ana Paula Zotti⁹

Marta Richciki Camargo¹⁰

Orientadora: Barbara Grace Tobaldini de Lima¹¹

Eixo Temático: Eixo 01 - Formação Docente, Educação Escolar e Democracia.

Modalidade: Comunicação oral, relato de experiência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Planejamento. Reflexão.

1 INTRODUÇÃO

O estágio não obrigatório permite que o estagiário conheça a realidade social do local e vivencie a realidade da sala de aula, interagindo com as crianças e com o processo de ensino e aprendizagem, planejando e desenvolvendo atividades com significado e sentido, buscando articular a teoria com a prática. Para Gomes (2009),

Ao observar a prática de um educador, invariavelmente diferente de um lugar para outro, por exemplo, o estagiário precisa ter condições de apreender a(s) teoria(s) que a sustenta(m) e poder realizar uma leitura pedagógica para além do senso comum, tendo como base teorias e fundamentos estudados e confrontados com as situações da prática profissional para a produção de alternativas e de novos conhecimentos. Estamos referindo-nos às práxis, à capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e o saber prático (GOMES, 2009, p.75).

Seguindo a ideia de Gomes (2009), os estagiários precisam aprender teorias e conseguir realizar uma interpretação delas, para assim, conseguir elaborar novos conhecimentos e alternativas, articulando os fundamentos estudados com situações da prática profissional.

Além disso, o Estágio não obrigatório na Educação Infantil é considerado uma etapa importante para a formação acadêmica e profissional, uma vez que essa vivência possibilita aos docentes contato com o ambiente escolar, realizações de atividades práticas e reflexões sobre seu desempenho profissional. Para Barreiro e Gebran (2006, p. 87), os estágios podem ser compreendidos como “[...] modos de um fazer docente, são construídos pelas ações e práticas, num processo engenhoso de ir e vir, que demanda reflexão, construção e embate com

8 Graduada de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, francyyelepletsch@gmail.com

9 Graduada de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, anapaulazotti36@gmail.com

10 Professora da rede Estadual de Ensino, Graduada em Pedagogia - Licenciatura pela Unipar, Humanos pela UFFS, marta.richciki@hotmail.com

11 Doutora, UFFS. Orientadora Profa do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, barbara.lima@uffs.edu.br

a realidade social, educacional e escolar”. Assim, os estágios são práticas analíticas que nos permitem um conjunto de reflexões e ações que podem contribuir para a construção da identidade docente. Segundo Ariès (1986), a infância nem sempre foi vista como uma fase de grande desenvolvimento, pois, antigamente, não existia a valorização da criança como indivíduo (sujeito dotado de direitos). Eram adultos em miniatura, ensinados para o trabalho sem quaisquer estímulos para seu desenvolvimento cognitivo e psicológico.

Dessa forma, a Educação Infantil, enquanto nível educacional, passou a ser assegurada pela Constituição Federal de 1988, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ela passa a ser a primeira etapa da educação básica, com direito garantido na formação educacional e cognitiva. Com isso, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) tornaram-se um lugar de proteção à infância, com a promoção do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional.

Na formação docente, o estágio não obrigatório é uma oportunidade que permite a inserção do acadêmico, no seu futuro ambiente profissional propiciando grandes aprendizados. O estágio não obrigatório volta-se para o desenvolvimento de ações vivenciadas, reflexivas e críticas. Trata-se de aprendizagem, mas com características específicas, como elemento integrador e interdisciplinar, oportunizando a inserção de alunos e professores na realidade profissional existente (LAVALL, BARDEN, 2014).

Assim, o presente trabalho tem por objetivo relatar as atividades realizadas durante o estágio não obrigatório e com isso ressaltar as suas contribuições para a formação acadêmica e profissional dos estagiários, promovendo reflexões sobre o estudo e a prática da própria atuação enquanto profissional da educação. Pois, com as práticas de estágio, podemos ter possibilidades de aprendizagem, as quais podem ser um riquíssimo meio de investigação para nossa formação.

2 DESENVOLVIMENTO

Durante o estágio não obrigatório desenvolvido no CMEI localizado na cidade de Capanema - PR, foi possível vivenciar situações distintas a respeito da prática docente. Entre elas destacam-se, a integração da teoria com a prática, agir diante de problemas, refletir sobre a atitude de um profissional e confrontar a realidade e a prática visando planejar ações pedagógicas. Além disso, com as atividades realizadas é possível vivenciar e compreender que apenas “às técnicas não dão conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações” e que não devem trabalhar a prática como a imitação de determinados modelos da prática docente, ou como a simples instrumentação da técnica (PIMENTA e LIMA, 2004).

O futuro professor deve ser reflexivo, pautando-se na teoria, na criticidade e na prática docente. A identidade do profissional da Educação Infantil se forma na dinâmica da teoria e da sua conduta. Nesse processo, os saberes docentes são constituídos na prática pedagógica, sendo fundamental na formação de professores (LAVALL, BARDEN, 2014). E ainda, segundo Pimenta e Lima:

O estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 62).

As atividades desenvolvidas durante o estágio não obrigatório devem, juntamente com o professor regente da sala, serem bem planejadas e, assim, permitirem às crianças apropriarem-se das metodologias de trabalho, compreendendo a importância do seu papel na formação humana.

As atividades são divididas em duas formas: uma mais voltada aos cuidados pessoais básicos; a outra são atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do todo da criança

(desde a parte de autonomia, motora, intelectual/cognitiva e emocional), sendo planejadas dentro dos eixos da Educação Infantil.

São realizadas práticas diárias para estimular a motricidade, como brincadeiras que trabalham o equilíbrio, andar com um pé só, correr, pular, corda, andar sobre linhas no chão, pular amarelinha, fazer recorte, bolinhas de papel, pintar, entre outras. Ao realizar essas atividades, alguns alunos demonstravam alguma dificuldade e, por isso, ressaltamos a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, com o auxílio do docente o aluno consegue desenvolver e aprimorar outros e novos movimentos.

Pensando no processo cognitivo, essas atividades podem promover nos alunos a interação com o meio, e a construção progressiva de conhecimentos significativos pela criança. Para Vygotsky (1998) a criança aprende e se desenvolve a partir da aquisição e pela aprendizagem do que se constrói socialmente ao longo da história da humanidade.

A partir da experiência do estágio não obrigatório vivenciado no CMEI é necessário evidenciar a importância do mesmo para formação dos futuros professores, pois em cada dia tivemos a oportunidade de refletir sobre a metodologia trabalhada, também houve dúvidas e incertezas, medos, descobertas e alegrias, tornando o estágio não obrigatório uma oportunidade significativa para o nosso processo de aprendizagem profissional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estágio não obrigatório, foi possível vivenciar diversas experiências, todas com grande significado para nossa formação profissional e pessoal, entre elas: conhecer na prática como é ser professor e como os conhecimentos teóricos e práticos interagem e possibilitam uma reflexão sobre a profissão. O estágio não obrigatório, na fase de formação acadêmica, surge como uma grande oportunidade de crescimento profissional, um momento enriquecedor que confere subsídios para uma verdadeira atuação na área educacional.

Sentir medo, insegurança e dificuldade em conciliar esse processo faz com que, seja necessário refletir sobre ações, pois a realidade sempre nos toma de surpresa, fazendo-nos deparar com situações que nunca havíamos enfrentado antes. Algumas delas nos fazem criar e improvisar, sempre pensando em uma aprendizagem mais significativa aos alunos e outras, nos desafiam a tomar decisões importantes sobre a criança e o seu desempenho nas atividades. Praticar o que estudamos e que acreditando ser o melhor aos nossos alunos é de fato algo que nos exige muita preparação e estudo, e nos permite compreender a importância de um planejamento, que seja flexível e de qualidade.

Por fim, vale ressaltar que o estágio não obrigatório foi um processo de transformação pessoal e profissional, uma vez que exigiu um aprofundamento dos conhecimentos teóricos, além de toda a parte prática em sala, orientando e auxiliando nas ações e atividades realizadas pelas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARREIRO, Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abau. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

LAVALL, Jaqueline; BARDEN, Júlia Elisabete. Estágio não obrigatório: A formação acadêmica e profissional do estudante da Univates. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v.7, n.2, p.47-68,2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TITSKI, Crislaine de Camargo; MOREIRA, Joelma da Silva; KLEIN, Rejane. O estágio na educação infantil e a formação de professores. **Educação e prática pedagógica, I seminário de Pedagogia, IV Encontro de Educação Infantil, II Jornada de Cognição e Aprendizagem**.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DIFICULDADES NO ENSINO DE ALUNOS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA REALIDADE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE REALEZA

Ana Paula Cigolini Carvalho¹²
Carla Munique Aparecida Garda¹³
Bárbara Grace Tobaldini de Lima¹⁴

Eixo Temático: Eixo 1 - Formação Docente, Educação Escolar e Democracia.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Dificuldades e possibilidades.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de não se ter uma definição precisa para o termo “Distúrbio de Aprendizagem (DA)”, autores como Cezar (2004), Franceschini (2015) e Lopes, Crenitte (2012), colocam que ele se refere a um grupo distinto de alterações manifestadas por dificuldades significativas na fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são pertencentes ao indivíduo e podem ocorrer devido a alguma possível disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC) (MACHADO; CAPELLINI, 2011).

Os docentes de modo geral enfrentam inúmeros problemas em sala de aula, e muitas vezes, uma das saídas é apropriar-se de novos conhecimentos para assim obter novas soluções ou direções. Isso é muito importante quando se trata da ocorrência de DA. Nesse sentido, o professor possui um importante papel frente a uma situação de aprendizagem, pois, ele pode ser o primeiro a perceber algumas características do possível distúrbio. Porém, somente uma avaliação especializada pode diagnosticar como DA (FRANCESCHINI et al, 2015).

As reflexões aqui realizadas são reflexos da pesquisa desenvolvida, durante o Projeto Integrador IV, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul, do Campus Realeza/PR.

Assim, o objetivo com este trabalho é compreender as concepções que os professores da rede municipal de ensino, da cidade de Realeza, possuem em relação ao tema Distúrbios de Aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória que teve como objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Com base nessas orientações, a coleta de dados ocorreu a partir de um questionário que foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica e teve como objetivo verificar o conhecimento dos professores e coordenadores a respeito do tema “Distúrbios de aprendizagem”. Este material foi elaborado com dezesseis perguntas aos professores, e dezenove perguntas aos coordenadores, e foi realizado em cinco escolas municipais de Realeza-PR, com 15 professores e cinco coordenadores, os quais aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o Termo

12 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza, contato: anapaulacigolini@outlook.com

13 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza, contato: muniquegarda@gmail.com.

14 Doutora, UFFS, *Campus* Realeza, contato: barbara.lima@uffs.edu.br.

de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva que compreende as etapas de unitarização, em seguida, a categorização e por fim comunicação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como primeiro movimento para análise dos dados, buscamos compreender quem eram os participantes da pesquisa. Nos deparamos com um público exclusivamente feminino, onde três participantes possuíam até 30 anos de idade, quatro participantes tinham idade entre 31 a 40 anos, 10 participantes possuíam de 31 a 40 anos e três participantes com mais de 50 anos. Sobre a formação acadêmica, todos possuem curso de graduação, e dos 20 participantes 13 realizaram o curso de Pedagogia. Além disso, dez possuem curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo seis deles relacionados com a Gestão Escolar.

Nas primeiras questões buscamos identificar, o que os participantes sabiam a respeito do tema DA. Percebemos, que após a leitura das respostas do questionário, os principais aspectos apontados foram semelhantes no que se refere aos possíveis sinais que podem evidenciar a presença de DA, onde os profissionais no geral relataram que seria quando o aluno não consegue aprender de forma satisfatória, falta de atenção, problemas na fala, inquietação, desmotivação e dificuldade de socialização.

Ao serem questionados sobre quais são os possíveis sinais que podem evidenciar a presença de DA, foi recorrente os termos: dificuldade para registrar, não se apropria da linguagem oral, dificuldade na escrita ou matemática, distração e falta de atenção.

Ainda, ao serem questionados se já havia trabalhado com algum aluno que apresentava um DA, das vinte participantes, apenas uma respondeu negativamente. As demais, indicaram os seguintes DA: Dislexia, TDHA, Disgrafia, TDA e Discalculia.

Os coordenadores foram questionados sobre a possível presença de alunos com DA na escola, dos cinco coordenadores apenas um indicou que não havia alunos com DA presentes na escola, já as outras quatro sinalizaram que sim.

Quando questionados sobre as principais dificuldades que os professores e coordenadores já haviam vivenciado no contexto escolar em relação ao ensino de alunos com DA, foi relatado que os principais obstáculos seriam: 1) número elevado de alunos em sala de aula, 2) falta de interação da família do estudante com a escola, 3) falta de conhecimento por parte do profissional e ainda a 4) necessidade de uma equipe multidisciplinar na escola.

Em relação ao número elevado de alunos em sala, os participantes da pesquisa acreditam que os alunos com DA necessitam de um atendimento mais individualizado, uma maior atenção, sendo que devido ao número elevado de alunos por sala, essa maior atenção fica comprometida. Osti (2004) também acredita que salas lotadas podem afetar de maneira negativa o desempenho, tanto por parte de alunos como também dos professores.

Uma outra dificuldade elencada pelos participantes é a falta de interação, apoio e participação por parte da família do aluno com a escola. Uma boa relação entre a família e a escola proporciona uma melhor compreensão quanto às necessidades da criança, troca de informações e potencialização das intervenções, entre outros aspectos positivos. Assim, não se pode desconsiderar a participação da família no planejamento do programa educacional (SILVA, 2010).

A falta de conhecimento sobre a temática por parte dos professores e coordenadores também foi elencada como uma dificuldade para tratar o assunto. Em diferentes momentos, ao longo das questões, tanto os professores como os coordenadores relataram não possuir o conhecimento necessário em relação aos DA. Ferreira e Crenitte (2013) em um estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos DA, concluíram que os professores apresentam um conhecimento superficial, pouco fundamentado e distorcido.

Por fim, outra dificuldade apontada a partir dos relatos dos participantes foi a ausência de profissionais especializados no ambiente escolar, uma vez que segundo as informações obtidas somente após verificarem algumas situações que desperte a atenção dos professores e

coordenadores, os alunos são então encaminhados para o profissional psicólogo e caso necessário este encaminha ao profissional neurologista. Porém, devido à ausência do profissional na escola esse encaminhamento por questões burocráticas, pode ser realizado de forma tardia, o que pode comprometer ainda mais a situação do aluno. Além disso, os profissionais da equipe multidisciplinar, como o profissional psicólogo podem oferecer um espaço de escuta e interlocução com os professores, contribuindo assim nas práticas educativas e pedagógica, onde os professores possam ampliar seus conhecimentos e posteriormente adequar suas práticas, refletindo de maneira positiva no processo educacional dos alunos (NEVES; ARAÚJO, 2006). Daí a necessidade da escola contar com uma equipe multidisciplinar dentro da instituição.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados e respostas, concluímos que diferentes dificuldades estão presentes no que diz respeito a educação de alunos com DA e que infelizmente acabam por dificultar o seu processo de aprendizagem bem como, a atuação do profissional professor. Sendo assim, é de suma importância que ocorra intervenções sobre essas dificuldades. A formação continuada faz-se uma ótima opção capaz de contribuir positivamente no enfrentamento de algumas dessas dificuldades, pois, permite que o educador se atualize e adquira novos conhecimentos a respeito do tema e assim possa repensar suas práticas de acordo com a necessidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEZAR, Monique Augusto. **Distúrbio de aprendizagem**. Rio de Janeiro: UCM, 2004.
- FRANCESCHINI, Belinda Talarico et al. **Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia**. 1. ed. [S.l.]: Edu.Revista, 2015. 24 p. v. 2.
- LOPES, Raquel Caroline Ferreira; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. **"Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem."***Revista CEFAC ahead* (2012).
- MACHADO, Andréa Carla; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Caracterização do desempenho de crianças com distúrbio de aprendizagem em estratégias de compreensão leitora**. Rev. psicopedag. São Paulo , v. 28, n. 86, p. 126-132, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 junho. 2019.
- NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares**. *Aletheia*, n. 24, p. 161-170, 2006. São Paulo , v. 28, n. 86, p. 126-132, 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942006000300015. Acesso em: 12 junho. 2019.
- OSTI, Andreia et al. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. São Paulo , v. 28, n. 86, p. 126-132, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti_Andreia_M.pdf. Acesso em 12 junho. 2019.
- SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibplex, 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS DA ESCOLA DE SANTA IZABEL DO OESTE-PR

Ana Cláudia Lazaroto¹⁵
Jaqueline Wolfart¹⁶
Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia¹⁷

Eixo Temático: Eixo 03 - Formação social, Educação e Direitos Humanos.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Políticas Públicas. Acessibilidade. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um país em que as ações que administram o poder público não são claras e muitas vezes possuem um alcance momentâneo. É fundamental que entenda-se a formulação das políticas públicas bem como Andriguetto Junior (2017) define, ou seja, estas são responsabilidade tanto do governo nacional, quanto estadual e municipal que por meio de ações e decisões procuram assegurar os direitos da cidadania para todos os grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Pereira, (2001) já destacava que na sociedade brasileira busca-se atualmente um Estado que, independente do seu tamanho, seja permeável às necessidades sociais.

De acordo com Secchi, no prefácio de seu livro, “[...] as Políticas Públicas surgiram para ajudar no diagnóstico e tratamento de problemas públicos”. É importante ainda saber, que elas podem ser divididas em quatro diferentes características. Sendo elas: as políticas distributivas as quais focam na distribuição de recursos da sociedade; as políticas redistributivas que tem como característica a redistribuição de renda; políticas regulatórias, essas criam normas para o bom funcionamento de serviços e instalação de equipamentos públicos e, por fim, as políticas constitutivas que definem procedimentos gerais da política (GORCZEVSKI e MAYER, 2015).

Nesta pesquisa será analisado o desafio para implementação e funcionamento de políticas públicas voltadas para a acessibilidade no Colégio Guilherme de Almeida, localizado na Cidade de Santa Izabel do Oeste, no estado do Paraná. Procuramos verificar se estas políticas encontram-se presentes neste local e se de fato a prática contribui realmente para que a inclusão social venha a ocorrer.

2 METODOLOGIA

Utilizaremos de análise qualitativa, onde serão apresentados resultados advindos de uma entrevista feita com alunos e gestores a partir de um roteiro pré determinado, norteado por alguns assuntos. Temos como objetivo, averiguar as condições do colégio em receber

15 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza, Contato: anaclazaroto@gmail.com

16 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal da Fronteira Sul(UFFS), Campus Realeza, Contato: jaquelinewolfart99@gmail.com

17 Professor, Doutor, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza, Contato: ronaldo.garcia@uffrs.edu.br

alunos com alguma deficiência, seja ela física, visual ou auditiva, e observar se há, e quais são as dificuldades enfrentadas por estes alunos para terem acesso e a permanência garantida na escola. Além de uma qualidade de ensino que não vitimize ou exclua o aluno, mas que promova uma certa afetividade. Diagnosticar se a escola possui estrutura e materiais adequados para que estes alunos possam fazer o uso, se há profissionais capacitados para exercer tais funções e qual o posicionamento da equipe pedagógica para possibilitar esta inclusão.

É dever do município e do estado fornecer educação e meios para inibir o preconceito, além de promover acessibilidade em lugares públicos para que todos tenham seus direitos garantidos. Encontram-se na Constituição Brasileira tais artigos que garantem esses direitos: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” “Art. 227. § 2º. A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao escolhermos o tema acessibilidade como uma política pública, atrelamos este assunto com a inclusão de jovens portadores de alguma deficiência ao sistema escolar. Para compreendermos um pouco mais sobre o tema, entrevistamos duas pedagogas do colégio.

A escola recebe alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que participam de projetos, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Estes por sua vez não auxiliaram na obtenção dos dados desta entrevista entretanto, contribuem com os professores na implementação de materiais didáticos no ensino e aprendizagem, sempre buscando alternativas inclusivas não somente em sala de aula, mas na escola como um todo.

A escola hoje possui aproximadamente 480 alunos em período integral, sendo que 3 deles possuem alguma deficiência visual, auditiva ou motora. Assim a escola vem sendo adaptada para que o acesso seja permitido a todos os alunos. Uma das pedagogas relata a dificuldade que esses alunos com deficiência possuíam devido o espaço não estar adequado, falta de material pedagógico próprio e muito menos profissionais capacitados para ministrar aulas. Nem um dos professores da escola possuía formação especial para trabalhar com estes alunos, entretanto, cada um deles buscou métodos de incluí-los.

Para melhor compreensão os estudantes serão identificados pelas seguintes siglas, o aluno com deficiência visual (C.) e a aluna cadeirante (M.) ambos adquiriram a deficiência durante a adolescência devido a um acidente, portanto, conviveram até este momento junto com os demais colegas. Já a aluna surda (S.) apresenta uma deficiência congênita, seus pais detectaram que desde cedo ela possuía dificuldades em ouvir sons, entretanto, não buscaram ajuda imediatamente. Ela aprendeu a se comunicar com seus pais por meio de uma linguagem informal criada por eles, diferentemente da libras oficial. Hoje ela possui uma intérprete em sala, mas inicialmente teve dificuldades em aprender pois era uma linguagem diferente daquela que usava em casa.

Um das principais indagações que possuíamos, estava relacionada ao preconceito sofrido por esses alunos e como é o relacionamento com os demais colegas e professores. Infelizmente nem um dos alunos com deficiência estavam na escola no dia de nossa visita, mas uma das pedagogas relata que houve a realização de um trabalho anual com todas as turmas da escola, com o intuito incentivar o respeito e prevenir qualquer forma de exclusão e

preconceito. A convivência com os colegas é solidária, pois os alunos dão suporte a C, M, e S sempre auxiliando em algumas atividades, e incentivando a permanência deles no Colégio.

Conhecemos todo o ambiente escolar e percebemos que nem todas as salas possuem rampas. Uma delas foi construída somente na sala de M. para possibilitar seu acesso. A quadra de esportes não possui rampa adequada e para M. chegar até ela muitas vezes os colegas acabando a carregando. Antes de conseguir se movimentar sozinha por meio do uso de muletas, foi necessário o acompanhamento de uma assistente social para ajudá-la no embarque e desembarque do ônibus de sua casa até a escola. O ônibus por sua vez era adaptado.

O colégio teve assistência do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) de Francisco Beltrão-PR, onde um notebook foi fornecido para que fosse possível acessar os livros em áudio, juntamente com um curso para que C. aprendesse a utilizá-lo, uma vez que ele desconhece o braile. O colégio não possui piso tátil para orientação dos deficientes visuais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em pouco tempo o colégio receberá uma sala de apoio fornecida pelo governo estadual, com a finalidade de impulsionar o ensino para esses alunos, recebendo profissionais capacitados e materiais adequados. Por ser tratar de período integral, o colégio não terá outros horários para inseri-los na sala de apoio tendo então, que retirá-los da sala de aula em determinados momentos do dia.

O Colégio Guilherme de Almeida quando foi construído não dispunha de acessibilidade, mas aos poucos foi se adaptando, na medida que recebia alunos com alguma deficiência. A falta de recursos financeiros advindos do estado é um dos principais motivos deste atraso. O colégio recebe muitos alunos em período integral e frequentemente acabam liberando-os para almoçarem em casa devido à falta de merenda. A escola jamais poderá negar educação a estes alunos, mas notamos que muitas vezes os direitos aos cidadãos não são respeitados, o que resulta um isolamento causando sérios problemas psicológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIGUETTO, Haroldo Junior. **Políticas públicas em escolas: um desafio de implementação e gestão no caso da educação especial paranaense**. IV seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 15 agosto. 2019.

DUARTE, CR de S.; COHEN, Regina. **Proposta de metodologia de avaliação da acessibilidade aos espaços de ensino fundamental**. Anais NUTAU, v. 12, 2006.

GORCZEVSKI, Clóvis; MAYER, Grazieli Schuch. **Algumas considerações acerca das políticas públicas como instrumento de inclusão social**. Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2015.

ANÁLISE CINEMÁTICA DA MARCHA EM CRIANÇA COM EXCESSO DE CARGA NA MOCHILA, UM DIFICULTADOR AO ACESSO A ESCOLA

Vilmar Malacarne¹⁸
Queli Ghilardi Cancian¹⁹
Renan Marques²⁰

Eixo Temático: Eixo 3 - Formação Social, Educação e Direitos Humanos.

Modalidade: Comunicação Oral

Palavra-chave: Análise cinemática. Aparelho locomotor. Educação Motora. Sobrecarga de peso.

1 INTRODUÇÃO

Para acessar a escola inúmeras crianças percorrem diariamente um longo percurso a pé, carregando mochilas pesadas que dificultam a própria locomoção, se tornando mais um complicador na vida do escolar ao acesso à educação.

Uma das principais problemáticas da criança na fase escolar, está implicada na sobrecarga da mochila, que pode ocasionar possíveis repercussões no aparelho locomotor, que ainda se encontra em desenvolvimento (ROCHA; BARBOSA, 2008).

A principal função da marcha é o deslocamento suave e eficiente do corpo no espaço, o qual consiste no avanço alternado de um membro inferior, enquanto o outro sustenta o peso do corpo. A marcha é um movimento muito comum ao ser humano, sendo também, muito individual. Tão individual e próprio que possibilita que uma pessoa possa ser reconhecida a distância somente pela sua marcha (ARAÚJO, 2000).

A análise do movimento contempla um conjunto de métodos e técnicas utilizados para quantificar os próprios movimentos. As forças externas exercidas sobre um corpo em desenvolvimento, podem influenciar o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção desse corpo.

Para saber se o peso demasiado da mochila implica em alterações no padrão da marcha é necessário que se faça o estudo cinemático. A cinemática é uma das subdivisões da biomecânica.

Segundo Hall (2000) a biomecânica é a ciência dedicada ao estudo dos sistemas biológicos de uma perspectiva mecânica. A cinemática por sua vez consiste na descrição do movimento, incluindo o padrão e a velocidade da sequência de movimentos realizados pelos seguimentos corporais que correspondem ao grau de coordenação demonstrada por um indivíduo. A integridade do sistema locomotor pode ser comprometida pelo transporte de determinados objetos, principalmente, quando esse é realizado de uma forma inadequada (MANN, 2008).

Este estudo teve como principal objetivo observar e medir as variações cinemáticas da marcha de criança durante a deambulação com o uso de mochila em comparação a marcha

18 Doutor em Educação - PPGE - Programa Pós-graduação em Educação (Mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br

19 Mestranda pelo PPGE – Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e-mail: quelicancaian@gmail.com

20 Graduando em Biologia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel, e-mail: renancezar-marques@hotmail.com

sem uso de mochila, partindo desses resultados para uma compreensão de fatores externos que dificultam o acesso da criança a escola. Esse estudo se justificou pela busca de compreender a influência dos fatores externo, “do excesso de peso na mochila” na postura e no desenvolvimento motor da criança, além de promover uma reflexão sobre os fatores externos que dificultam o acesso da criança na escola.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza por ser um estudo de campo, descritiva, quantitativa de corte transversal. Para a fundação teórica foi realizada uma pesquisa bibliográfica, descritiva. Inicialmente foi convidado, uma criança com idade escolar, que utilizasse mochila de alças para transportar seus materiais, com autorização do responsável legal. A criança foi conduzida até a instituição Assis Gurgacz, no bloco da Educação Física, laboratório de análise de biomecânica a fim de coletar os dados necessários para o estudo.

Para a aferição da massa corporal e da mochila foi utilizada uma balança antropométrica digital. Para a aquisição das imagens foi utilizada uma câmera com frequência de aquisição das imagens de 60 Hz. Para edição da imagem foi utilizado o programa Adobe Premiere Pro CS3 3.0. Para o processamento de dados foi utilizado de análise cinemático de vidiografia bidimensional Simi Twinner Pro.

Para a realização da análise cinemática bidimensional, primeiramente foi filmado o calibrador, que estava centrado e posicionado no ponto médio da distância percorrida pela marcha (10m), em seguida foi solicitado que a criança caminhasse normalmente e após um período de adaptação iniciou-se a gravação do movimento. A câmera ficou posicionada em um tripé de modo que filmasse uma passada completa da criança (distância entre o contato inicial do calcanhar de um pé até o próximo contato do calcanhar do mesmo pé).

Para o presente estudo analisou-se um ciclo de marcha, composto pelas seguintes variáveis cinemáticas:

- Variáveis temporais: Tempo de duplo apoio (1AD/2AD); Tempo de apoio simples (AS/DIR - AS/ESQ; Tempo do passo (TP/DIR – TP/ESQ; Tempo de balanço (FB/DIR-FB/ESQ); Tempo total do ciclo (ou da passada) (TPASS).

- Variáveis espaciais: Comprimento do passo (CP/DIR – CP/ESQ); Comprimento do ciclo ou passada(CPASS).

- Velocidade da marcha.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi constituída por uma criança do sexo masculino, com idade de 7 anos e 5 meses, estudante do 2º ano do Ensino Fundamental I, que desenvolveu a marcha com sua mochila com duas alças e com excesso de carga. A mochila utilizada para a análise foi preparada de acordo com o uso habitual da criança, que apresentou uma sobrecarga de peso referente a 5,3% do peso máximo recomendado pela Organização Mundial da Saúde, que determina que o peso da mochila do escolar não ultrapasse 10% do peso corporal, totalizando 15,3% em relação ao peso da criança.

A análise apontou diferenças significativas nas variáveis temporais e espaciais do indivíduo analisado. Houve um desvio fora dos padrões da normalidade de 0,86% para AS/DIR e 2,51% para AS/ESQ, caracterizado uma adaptação do indivíduo para manter o equilíbrio durante a marcha.

As variáveis espaciais, apresentaram um comprimento do ciclo ou passada, sendo de 1,05m, obtendo uma velocidade da marcha de 1,01 m/s. Essa variável não demonstrou comprometimento na amostra coletada.

O desequilíbrio postural, é um dos prejuízos ocasionados pela sobrecarga de peso, que afeta a postura e o equilíbrio da criança. Esse fator é agravado quando a criança tende a utilizar a mochila de forma inadequada utilizando apenas um dos apoios da mochila de duas alças (ROCHA; BARBOSA, 2008).

Em relação a amostra, a mesma foi testada apenas com o excesso de peso na mochila, com o uso padrão da mochila com dois apoios, demonstrando que mesmo com o uso correto da mochila a sobrecarga de peso ocasionou desvio postural ocasionado pelo desequilíbrio, forçando a criança a adaptar a postura para suportar o peso da mochila.

Partindo dos resultados encontrados, observou-se que a sobrecarga de peso a qual a criança precisa carregar para poder acessar a escola, pode ser um dos fatores de desmotivação, comprometendo não somente a saúde física da criança, mas também a condição emocional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos apontaram que o excesso de carga da mochila da amostra, influenciou no padrão da marcha em relação às variáveis temporais. O motivo pelo qual houve alteração nas variáveis temporais foi, comprovado pelo excesso de carga, que tende a prejudicar o equilíbrio forçando sujeito a reduzir o comprimento de sua passada como forma de manter o equilíbrio.

A Organização Mundial da Saúde sugere que a carga da mochila dos escolares não ultrapasse 10% do seu peso corporal, para que não haja danos posturais e nem comprometimento dos padrões motores, pela adaptação da postura em relação a carga. É importante que a carga seja compatível para não comprometer o desempenho motor, nem o desenvolvimento físico da criança. A realidade medida é, ao que indica, uma constante nestas crianças requerendo atenção dos envolvidos para, pelo menos minimizar as consequências deste hábito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Rubens Corrêa. Análise da atividade dos componentes do M. tríceps sural durante a marcha e suas correlações com a força de reação do solo e variação angular. In: AMADIO, Alberto Carlos; Barbanti, Valdir José (Org.). **A biomecânica do movimento humano e suas relações interdisciplinares**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 133-162.

HALL, Susan. **Biomecânica básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

MANN, Luana et al. A marcha humana: investigação com diferentes faixas etárias e patologias. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 346-353, 2008.

DESIGUALDADES VERSUS SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Carla Munique Aparecida Garda²¹
Orientador: Gilson Luís Voloski²²

Eixo Temático: Eixo 3 - Educação e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Direitos Humanos. Alimentação Adequada. Política Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo propor considerações reflexivas sobre as implicações das desigualdades da sociedade brasileira na Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), tendo em vista evidenciar o papel fundamental das políticas públicas na garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). De caráter metodológico qualitativo, o texto tem seu embasamento em estudos bibliográficos e nos diálogos, realizados no componente curricular de Novas Fronteiras dos Direitos Humanos, no ano de 2018, do curso de Pós-graduação em Direitos Humanos.

Este estudo se justifica considerando que o Brasil é um país cercado de notórias desigualdades, sendo que a desigualdade constitui-se um grande empecilho aos direitos humanos, capaz de afetar negativamente várias esferas de nossa sociedade, entre as quais delimitamos ao direito à alimentação adequada.

Sabe-se que a alimentação constitui-se um dos requisitos mínimos de sobrevivência. Diante disso, é de suma importância refletir sobre os desdobramentos que a desigualdade pode ocasionar no âmbito alimentar e nutricional, bem como o papel fundamental dos Estados promoverem políticas públicas, base qualidade da saúde preventiva, especialmente aos mais vulneráveis da sociedade, numa perspectiva de justiça social equitativa.

Assim, buscou-se através desta pesquisa discutir a seguinte questão: em uma sociedade de grande desigualdade, como garantir o DHAA a todos os cidadãos?

No primeiro momento, apresenta-se o conceito de desigualdade, bem como, as colocações que a literatura trás quanto aos seus possíveis impactos na SAN. Em seguida, busca-se trazer uma discussão em relação às políticas públicas existentes e seus possíveis efeitos na SAN. Por fim, procura-se responder a questão norteadora deste trabalho, baseando-se na discussão fomentada ao longo do texto.

2 DESIGUALDADE: DO CONCEITO AOS IMPACTOS NAS QUESTÕES ALIMENTARES E NUTRICIONAIS

Para iniciar a discussão, primeiramente faz-se necessário compreender o conceito de desigualdade, a qual segundo Carvalho e Albuquerque (2015, p. 228): “refere-se ao acesso

21 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. muniquegarda@gmail.com

22 Prof. Dr. em Educação. Prof. de Fundamento da Educação do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. gilson.voloski@uffs.edu.br.

não equitativo aos recursos, que provoca diferenças injustas entre indivíduos e grupos de pessoas, em nível nacional e internacional”.

No Brasil, até a década de 1940, acreditava-se que a fome era consequência de processos naturais, como questões climáticas, porém devido ao processo de industrialização e a concentração nos centros urbanos, que culminou em uma situação de pobreza, fome e desnutrição, estudos realizados revelaram que a causa não era de origem natural, como acreditava-se, mas sim resultado de uma grande desigualdade socioeconômica existente (SILVA, 2006).

Estudos sobre o dimensionamento da fome em nosso país apontam que a pobreza existente devido a desigualdade de renda, faz com que muitos brasileiros não consigam ter acesso aos alimentos (BELIK; SILVA; TAKAGI, 2001).

Apesar de a alimentação adequada ser um Direito Humano, muitas vezes esse direito é violado, onde ainda muitas pessoas morrem em consequência de uma alimentação inadequada, tanto em termos de qualidade como em quantidade.

O argumento de que há falta de produção de alimentos em quantidade suficiente para todos, não se sustenta como justificativa, pois observa-se um enorme desperdício de alimentos em determinados locais, enquanto que em outros não se têm o mínimo para saciar a fome. Mesmo o Brasil sendo um dos principais produtores de alimento do mundo, há muitas pessoas vítimas de uma alimentação inadequada, portanto, o problema está de fato no acesso físico ao alimento, geralmente, pela falta de recursos financeiros.

Barros, Henriques e Mendonça (2000) não hesitaram em afirmar que o Brasil não é um país pobre, mas sim trata-se de um país muito injusto e desigual. Para eles, uma divisão equitativa dos recursos faz-se necessário para o problema da pobreza no Brasil.

Conforme é possível observar o conceito de desigualdade, exposto anteriormente, trata essas diferenças existentes como algo injusto, quanto a esse aspecto a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (DUBDH) coloca que as desvantagens existentes entre os diferentes grupos populacionais independe das escolhas dos indivíduos, sendo portanto injusta, reforçando que ninguém escolhe onde nasce (CARVALHO; ALBUQUERQUE, 2015).

Para o pensador John Rawls (2000), uma sociedade somente seria justa se contemplasse dois requisitos: igualdade de oportunidade a todos em condições de igualdade plena e se os benefícios fossem distribuídos, preferencialmente, aos integrantes menos privilegiados da sociedade, ou seja, de maneira equitativa, considerando as particularidades de cada indivíduo.

A DUBDH também coloca que os Estados devem estabelecer meios para promover a justa redistribuição de recursos, considerando o princípio bioético da justiça, que tem como objetivo de corrigir as desigualdades (CARVALHO; ALBUQUERQUE, 2015).

O princípio bioético da justiça envolve diferentes concepções, sendo que em relação ao problema da desigualdade social, econômica e cultural, destacamos o seu sentido como equidade: distribuir os bens de acordo com a necessidade de cada indivíduo, onde todos possam ter um padrão mínimo de recursos que sejam capaz de atender as necessidades básicas (DALL'AGNOL, 2004), ou seja, não basta o Estado dividir os bens igualmente a todos os cidadãos, pois isso não seria justiça plena, mas sim distribuir de forma desigual de acordo com a necessidade de cada indivíduo, de modo, que as concentrações fiquem mais equivalentes.

Considerando a alimentação adequada o recurso mais básico para a saúde e qualidade de vida de todo o ser humano e diante do contexto de uma sociedade marcada pela desigualdade, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas pelos Estados para os mais vulneráveis sobretudo em contexto de crise econômica, a fim de facilitar a efetivação do DHAA.

Nesta perspectiva, uma experiência significativa são os programas de Transferência Condicionada de Renda (TCR), que atuam como políticas de proteção social e combate à pobreza. Um exemplo de TCR é o Programa Bolsa Família (PBF), o qual foi desenvolvido com o objetivo principal de atuar no combate à fome, à miséria e à desigualdade social, podendo colaborar na alimentação das famílias beneficiárias e assim contribuir para a promoção da SAN (COTTA, MACHADO, 2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que vivemos em uma sociedade bastante desigual, sendo que essas desigualdades existentes são injustas, uma vez que o indivíduo não teve a oportunidade de escolha em pertencer a determinada classe. Essas diferenças podem trazer vários prejuízos em diferentes esferas, inclusive na saúde, contemplando aqui as questões alimentares e nutricionais, uma vez que a falta de recursos financeiros pode limitar o acesso a uma alimentação saudável, o que contraria o DHAA. Conforme visto, a DUBDH observa a situação como algo injusto e que os Estados, considerando o princípio bioético da justiça como equidade devem estabelecer estratégias com objetivo de corrigir essas desigualdades existentes, entre as estratégias existentes é importante citar o Programa Bolsa Família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 15, n. 42, p. 123-142, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 13 de agosto de 2019.
- BELIK, Walter; SILVA, José Graziano da; TAKAGI, Maya. **Políticas de combate à fome no Brasil**. São Paulo em perspectiva, v. 15, n. 4, p. 119-129, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10378.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2019.
- CARVALHO, R.R.P.; ALBUQUERQUE, A. **Desigualdade, bioética e Direitos Humanos, Rev. bioética**. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v23n2/1983-8034-bioet-23-2-0227.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019.
- COTTA, Rosângela Minardi Mitre; MACHADO, Juliana Costa. **Programa Bolsa Família e segurança alimentar e nutricional no Brasil: revisão crítica da literatura**. Revista Panamericana de Salud Pública, v. 33, p. 54-60, 2013. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rpsp/v33n1/a08v33n1.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2019.
- DALL' AGNOL, Darlei. **Bioética: princípios morais e aplicações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- RAWLS, John. Uma teoria da justiça. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Trabalho original publicado em 1971. Título original: A theory of justice).
- SILVA, Robson Roberto. **Principais políticas de combate à fome implementadas no Brasil**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 5, n. 1, p. 1-19, 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1014/794>. Acesso em 30 de julho de 2019.

RESENHA CRÍTICA SOBRE O DOCUMENTÁRIO “PRO DIA NASCER FELIZ”

Giovanna Oleinik²³
Eduarda Carolina Scherer Hagemann²⁴
Orientadora: Mariane Ohlweiler²⁵

Eixo Temático: Eixo 03 - Formação social, Educação e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Educação. Desigualdade. Escolas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma análise do documentário “Pro dia nascer feliz”, o qual foi produzido em 2005 a partir de quatro anos de pesquisa com direção e roteiro de João Jardim e aborda a desigualdade e realidade encontradas na educação em diferentes escolas, sendo elas públicas ou privadas em diferentes regiões brasileiras. O filme apresenta um olhar multifacetado, pois traz a partir de entrevistas, o ponto de vista de todos os envolvidos, do aluno, do professor, dos familiares e da escola, além disso, retrata que independente de classe econômica, cultura ou região, todos têm seus problemas, dilemas e sonhos, o que pode interferir relativamente no desenvolvimento escolar.

O objetivo deste trabalho foi instigar o leitor a refletir sobre as dificuldades encontradas no contexto educacional nas diferentes regiões do país, além de comparar a realidade vivenciada em diferentes escolas, sendo elas, algumas muito pobres, no caso das escolas de Pernambuco citadas no texto, outras em que a violência é frequente, como por exemplo, nas escolas da periferia do Rio de Janeiro e São Paulo, e por fim, de uma escola particular em São Paulo.

2 DESENVOLVIMENTO

Primeiramente o filme mostra a realidade de uma escola muito pobre e que enfrenta muitas dificuldades de educação, ensino, pobreza, infraestrutura, locomoção, entre outros, em Manari – Pernambuco. Em seguida, apresenta escolas de periferia do Rio de Janeiro e São Paulo, em que a realidade é diferente em relação à de Pernambuco, porém, com muitos problemas tanto na qualidade da educação como também problemas de criminalidade, até mesmo dentro das escolas. Em contraste, o documentário apresenta a realidade do Colégio Católico de Santa Cruz, em Alto de Pinheiros – São Paulo, uma instituição particular em que as condições são muito melhores, tanto de ensino, quanto de segurança, locomoção e infraestrutura.

Segundo Torres et. al (2008), fatores como renda, sexo, raça e escolaridade dos pais são os principais a afetar a desigualdade educacional, além disso, moradores de regiões

23 Acadêmica Giovanna Oleinik do Curso de Química - licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. nana_oleinik@hotmail.com.br

24 Acadêmica Eduarda Carolina Scherer Hagemann do Curso de Química - licenciatura Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Hagemanneduarda@gmail.com.br

25 Profª. Orientadora. Doutora em Educação (UFRGS). Docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza/PR*. mariane.ohlweiler@uffs.edu.br

diferentes da cidade apresentam diferentes desempenhos, sendo que moradores de regiões mais pobres e periféricas tem desempenho relativamente pior.

Na escola de Pernambuco a realidade apresentada era de extrema pobreza, com dificuldades para se atender as necessidades básicas, e uma estrutura precária, de forma que a escola não apresentava se quer um banheiro ou água limpa para beber. A verba financeira mensal que a escola recebia para custear seus gastos mal dava para pagar as despesas, não sobrando nem para o papel higiênico. Os professores se mostravam cansados e desmotivados, pois a situação precária em que os alunos viviam não os permitia sonhar, mas afinal, quem se preocuparia com médias boas quando não se sabe se terá o que comer no outro dia?

Os alunos que estudavam nessa escola não tinham nem ao menos um transporte de qualidade, de forma que muitas vezes não conseguiam ir às aulas por conta disso. Muitos dos alunos precisavam ajudar os pais a manter a casa, se preocupar exclusivamente com a escola era um privilégio que não tinham. Todos esses fatores contribuíam para a construção de um cenário escolar desmotivado, com professores e alunos com pouca esperança de um futuro diferente.

Já as escolas da periferia apresentadas no documentário tinham problemas principalmente relacionados à violência e exposição dos alunos às drogas e ao álcool. As escolas da periferia do Rio de Janeiro e São Paulo apresentavam uma estrutura com condições de saneamento e a realidade dos alunos não eram tão ruim quanto à apresentada em Pernambuco, em compensação se tinha uma elevada exposição às drogas e a violência nos corredores da escola era grande, chegando a ocorrer casos de brigas com vítima fatal.

A última escola retratada no documentário é uma escola particular com realidade bem diferente das demais, tanto com relação à estrutura das escolas quanto à realidade dos alunos. A escola apresentava uma estrutura boa e problemas como falta de saneamento básico, drogas ou violência não faziam parte do cotidiano do cenário escolar. Os alunos apresentavam condição financeira que os permitia não apenas estudar em uma escola tranquila sem se preocupar com ter que trabalhar para ajudar no sustento da casa e família, mas também possibilitava que estes frequentassem aulas de natação ou de yoga por exemplo. As preocupações desses alunos também eram muito diferentes das apresentadas nas outras escolas, e quando comparadas pareciam fúteis demais para serem levadas em consideração.

Entretanto, em todos os cenários escolares apresentados haviam problemas e conflitos, que quando comparados podem fazer um ou outro parecer inferior ou até mesmo não parecer um problema, mas quando cada realidade é analisada individualmente sem criar parâmetros com as demais, fica claro que a fase da adolescência apresenta dramas próprios, independentemente da realidade à qual o aluno esteja exposto. Porém, enquanto os alunos da escola particular se preocupavam em como se inserir no grupo de amigos, os alunos da periferia se preocupavam em como ficar de fora do crime e muitas vezes em como voltar vivo para casa. Já alunos de Pernambuco se preocupavam se teriam como ir para casa no dia seguinte ou mesmo se teriam o que comer quando voltassem para casa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a Constituição de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Existe também o artigo nº 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que aponta que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em situações posteriores”. Entretanto, com base no filme pode-se perceber que ainda estamos muito distantes dessa realidade de educação de qualidade com

acesso a todos, o país ainda está muito distante de “o dia nascer feliz” como o próprio título do documentário anuncia fazendo alusão à canção de Cazuza, porém, as mudanças no contexto educacional não podem se dar de forma isolada, ou seja, para além do comprometimento de instâncias governamentais, há uma série de fatores envolvidos no que tange ao alcance da qualidade na Educação, como as próprias condições econômicas e de desenvolvimento social e cultural da sociedade como um todo. Ao mesmo tempo que a educação de qualidade reflete em avanços sociais, também a sociedade que possui seus direitos básicos garantidos (como: moradia, saneamento, saúde segurança, condições dignas de trabalho) reflete em contextos educacionais favoráveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, LDB. Art. nº 22 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FILME : Pro Dia Nascer Feliz (2006, Brasil, direção João Jardim, 88 min., documentário, classificação indicativa: livre) .

TORRES, H; BICHIR, R; GOMES, S; CARPIM, T. **Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais**. In: Ribeiro, Luiz César de Queiroz; Kaztman, Rubén (Org.). *A cidade contra a escola?* Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; Faperj; Montevideú, Uruguai: IPPES, 2008. p. 59-90.

ASPECTOS HISTÓRICOS FILOSÓFICOS LIMITES E DESAFIOS

Jeisy Keli Schirmann²⁶
Jhonatan Backes dos Santos²⁷
Orientador: José Oto Konzen ²⁸

Eixo Temático: Eixo 03 - Formação social, Educação e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Direitos Humanos. Gerações de direito. Cidadão.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca dialogar com os autores que descrevem as três gerações de direitos com os atuais contextos vivenciados na sociedade, contemplando os fatos históricos, no que tange os limites e os desafios enfrentados em busca da igualdade de condições frente os cidadãos munidos de seus direitos fundamentais, e se estes atingem a todos. O entendimento desse processo é de suma importância para que se tenha compreensão dos limites dos direitos envolvidos a todos os cidadãos, para que se possa cobrar e fiscalizar os mesmos, visto que os direitos positivados dependem de seu grau de normatividade.

2 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2008), a pesquisa básica envolve verdades e interesses universais, com o intuito de gerar novos conhecimentos a partir dos iniciais, sem necessidade de uma aplicação prática. Na abordagem qualitativa segundo Gil (2009) ocorre o levantamento de dados e descrição dos mesmos, sendo no presente estudo será realizado análises bibliográficas, no qual se refere ao “estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, [...]” (VERGARA, 1998, p. 46). O método de abordagem é dialético. “A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, [...]” (GIL, 2008, p.14) sendo assim, uma forma de discurso. Os aspectos técnicos serão de uma pesquisa empírica, tratando de “transformar as noções iniciais em outras mais úteis” (GIL, 2009, p.28), ligados a fatos empíricos e não a concepções pessoais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

²⁶ Graduada em Licenciatura em Educação Física - União de Ensino do Sudoeste do Paraná (UNISEP), Especialista em Educação - Faculdade de Ampere (FAMPER). Pós-graduanda em Especialização em Direitos Humanos –Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Docente da Rede Municipal de Realeza-PR. E-mail: jeisykelischirmann@hotmail.com

²⁷ Acadêmico do Curso de Direito . União de Ensino do Sudoeste do Paraná - UNISEP. E-mail: jhonathanbackes@outlook.com

²⁸ Doutor pela Universidade Federal de Goiás. Orientador(a). Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS- E-mail: jose.konzen@uffs.edu.br.

Dialogar sobre as gerações de direitos liga-se diretamente aos direitos humanos, no que concerne proteção e garantia de direitos, visto que muitos direitos são violados ou possuem uma falsa legalidade no que tange a igualdade, questão está que afasta o cidadão de sua dignidade humana, segundo Granato (2014), são vários os fatores que contribuem com a dignidade humana, sendo elas condições de sobrevivência que supram os níveis básicos, como, educação, saúde, trabalho, segurança, acesso à cultura.

De acordo com Carl Schmitt (1996), todas as leis constitucionais são direitos fundamentais, e também são direitos fundamentais aqueles normas ou leis que são imutáveis ou possuem graus de maior dificuldade de ser modificados, passando a ser ideal e inerente ao cidadão.

Segundo Feitosa (2006), as gerações de direitos são divididas em três momentos:

(i) direitos civis e políticos (do século XVIII ao XIX); (ii) direitos econômicos e sociais (do século XIX ao XX) e (iii) direitos coletivos e direitos difusos (século XX e XXI)¹. Há quem assegure o surgimento de uma quarta geração de direitos, com o advento das tecnologias relacionadas à informação e à biotecnologia e com as novas realidades decorrentes dos riscos de dimensão global, como o efeito estufa, as novas epidemias e o terrorismo. (FEITOSA, 2006, p.36).

Os direitos de primeira geração, tem como principal atenção o indivíduo, concretizando direitos de resistência voltados o estado.

Os direitos da primeira geração são os direitos da liberdade, os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, a saber, os direitos civis e políticos, que em grande parte correspondem, por um prisma histórico, àquela fase inaugural do constitucionalismo do Ocidente. (BONAVIDES, 2009, p.563)

Endossando os aspectos citados a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 26 de agosto de 1789, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte Francesa, tem como principais fundamentos: “Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.” (FRANÇA, 1789, p. 1). Entretanto, se a liberdade e a igualdade é direito positivado de todos, por que muitos acabam por ter a liberdade restringida no próprio âmbito que reside, por medo e falta de segurança, ferindo o direito de ir e vir afirmado no Art. 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988, afastando assim as pessoas umas das outras acabando por nos prender em celas ilusórias moldadas pelo temor da violência.

Os direitos de segunda geração dominam o século XX, “são os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividade, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social”. (BONAVIDES, 2009, p.564). Estes se remetem ao princípio da igualdade, no entanto, tinham garantias falhas voltadas a liberdade, no que se remete a esfera programática. Porém, estes direitos surgem para garantir os direitos individuais, com isso o povo participa de tomadas de decisões do estado, através de lutas sócias com a finalidade da garantia dos direitos, marcada pelas lutas operárias no que tangia melhores condições de trabalho, sendo que nesse período os direitos trabalhistas foram criados. (FEITOSA, 2006).

Uma sociedade com liberdades igualitárias, terá um viés de igualdade maior, visto que a justiça aponta dois essenciais fundamentos, à igualdade de oportunidades e a distribuição igualitária, priorizando as minorias. No entanto em uma sociedade capitalista onde o principal objetivo é o acúmulo de capital financeiro, as questões assistencialistas e de ajuda as camadas menos favorecidas ficam em segundo plano, e os indivíduos ficam cada dia com maior intensidade, cegos pela bonificação financeira, fechando os olhos para as demais questões sociais, ignorando a igualdade de oportunidades.

No que tange os direitos de terceira geração, estes voltam-se aos direitos coletivos e direitos difusos, sendo recorrentes a fatos ocasionados durante o século passado, acabando por se diferenciar das duas gerações anteriores, onde as categorias e grupos de pessoas passam a ser o centro e não mais o indivíduo, mas também a paz, meio ambiente e convivência em âmbitos equilibrados social e economicamente. (BONAVIDES, 2009). Um dos motivos da terceira geração ser distinta das demais, foi a segunda guerra mundial, pois se os cidadãos de um modo geral participassem das tomadas de decisões, muitos fatos ocorridos pudessem não ter vindo a tornar-se realidade, o que reitera a vontade geral defendida por Rousseau voltada a soberania popular. (PINTO, 2005).

Concluiu-se que por mais que as gerações de direitos fundamentais normatizaram-se em leis, nem sempre são aplicadas, no que tange longos caminhos a serem percorridos em busca dos direitos coletivos, liberdade e igualdade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo faz um apanhado geral do contexto histórico, filosófico e jurídico das gerações de direito. Ressaltando, a importância da tutela dos direitos e garantias fundamentais, os quais servem de limitadores ao poder do Estado, e meio de concretização de tais direitos. Bem como, se passou no transcurso textual a abordagem da divisão das dimensões dos direitos fundamentais, sendo os primeiros relacionado as liberdades individuais inerentes a direitos de ordem civil e política, também os de segunda dimensão, ligados aos valores da igualdade, e os direitos de terceira dimensão, voltados ao meio ambiente, a defesa do consumidor, etc. Direitos esses que transcendem a esfera da individualidade a acabam a ser parte integrante de toda a coletividade, são os chamados direitos difusos, que não estão ligados simplesmente a uma determinada classe social mais sim, a todo e qualquer indivíduo que seja parte integrante da sociedade.

Por fim, há pretensão de aprofundar-se ao estudo da temática trazida, a fim de lograr êxito na busca das respostas aos problemas sociais, principalmente no que concerne à educação, direito social de segunda dimensão que merece maior cuidado e observância pelo poder público, levando em consideração o desenvolvimento nacional e potencial de crescimento econômico e social, diminuindo as mazelas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1 a 6/1994. 48º ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2000.

FRANÇA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Promulgada pela Assembléia Nacional Constituinte. Agosto de 1789. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf> Acesso: 13, dez., 2018.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. **Direitos humanos, econômicos, sociais e culturais**. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4º ed. São Paulo: ATLAS S.A., 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANATO, Marcelo de Azevedo. **QUEM HABITA A DIGNIDADE HUMANA: A Fundamentação Kantiana**. Revista Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. V.109, p. 623 – 639, dez. 2014. Disponível em:<file:///C:/Users/adm/Downloads/89248-Texto%20do%20artigo-167418-1-10-20150330.pdf> Acesso em: 02, ago., 2019.

PINTO, Marcio Morena. **A noção de vontade geral e seu papel no pensamento político de Jean-Jacques Rousseau**. Cadernos de Ética e Filosofia Política 7. P.83-97. 2005.

SCHMITT, Carl. **Teoría de la Constitución**. Madrid: Alianza universidad textos, 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

8M: SÓ A LUTA MUDA A VIDA II - PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÕES CULTURAIS E FORMATIVAS EM UM CAMPUS IFPR

Júlia Caroline Selzler Passos de Sá²⁹

Fernanda Marchiori Grave³⁰

Tatiane Peratz³¹

Yohana Diel Saheli³²

Eixo Temático: eixo 03 - Formação social, Educação e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Formação. Intervenções. Igualdade

1 INTRODUÇÃO

Cientes de que há um longo caminho a percorrer no referente a igualdade entre os sexos, a proposta pedagógica de intervenções culturais e formativas se configura como um movimento para discussão e reflexão acerca do tema.

Ser mulher em uma sociedade patriarcal ainda significa, para muitas, ser vulnerável e estar exposta a situações violentas, físicas, psicológicas, em casa ou na rua e, muitas vezes, mesmo qualificadas, encontram dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, também é papel da escola criar espaços para discussão, reflexão e quiçá ações que provoquem a mudança.

Assim, este texto tem por objetivo relatar a experiência vivenciada por meio do evento realizado em um campus do IFPR na semana do dia Internacional da luta das mulheres, 8 de março, intitulado *Mulheres do IF Barracão unidas: só a luta muda a vida II*. O relato se refere ao segundo ano da ação pedagógica, 2019, promovida pelas estudantes e servidoras das diferentes áreas.

Sendo assim, apresentaremos a forma de organização da proposta pedagógica, discorrendo sobre as atividades desenvolvidas na semana que antecedeu o evento, bem como aquelas realizadas na data supramencionada.

2 DESENVOLVIMENTO

Antes de iniciarmos o relato de experiência propriamente dito, entendemos ser necessário esclarecer o significado que o termo experiência assume neste texto. Assim, a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece; não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21).

Logo, a partir dos relatos dos(as) estudantes, no que se refere ao evento ocorrido no ano anterior, percebemos que a ação havia atingido seu objetivo de promover a reflexão

29 Acadêmica do Cursos Técnico em Administração. Instituto Federal do Paraná – IFPR. julia.spdesa@gmail.com

30 Professora do Curso Técnico em Administração e Curso Técnico em Informática. Instituto Federal do Paraná – IFPR. fernanda.grave@ifpr.edu.br

31 Professora do Curso Técnico em Administração. Instituto Federal do Paraná – IFPR. tatiane.peratz@ifpr.edu.br

32 Professora Curso Técnico em Administração e Curso Técnico em Informática. Instituto Federal do Paraná – IFPR. yohana.saheli@ifpr.edu.br

acerca da realidade vivenciada pelas mulheres ainda nos dias atuais. O movimento de tornar visível (GUACIRA, 1997), falar do que sempre foi ocultado, do que nem sequer se questionaria em outros tempos, é uma ação primordial da escola.

Nesse sentido, cabe salientar que é nesse espaço de formação que o conhecimento precisa ultrapassar os conteúdos tradicionais e agir plenamente na vida da sua comunidade escolar. Um desses temas é, sem dúvida, a desigualdade entre os sexos que mata, violenta e exclui as mulheres da sociedade. Uma pesquisa realizada pela UNESCO (2004) aponta que o número de meninas que abandonam a escola é maior do que meninos, sendo os principais fatores a necessidade de trabalhar, as dificuldades no aprendizado e a gravidez na adolescência.

Consideramos que o acesso à educação e à formação intelectual das mulheres pode ser um dos caminhos mais efetivos para a desconstrução da desigualdade entre os sexos ainda hoje.

Como proposta pedagógica de intervenções culturais e formativas, o evento realizado na escola no dia 08 de março envolveu várias atividades nas semanas anteriores. O campus ficou repleto de cartazes com frases relacionadas ao tema, confeccionados pelos(as) próprios(as) estudantes.

No *hall* de entrada do prédio, foi colocada uma faixa com a frase *o que você já deixou de fazer por ser mulher?* Em outro local do prédio, a faixa com a frase *o que você já fez apenas pelo fato de ser homem?* Objetivando a participação dos(as) estudantes, foram disponibilizados pequenos pedaços de papel para que os(as) estudantes respondessem à pergunta, anonimamente, e fixassem à faixa, como observamos na figura abaixo.

Figura 1: faixa interativa



Fonte: as autoras

Outra atividade promovida foi a confecção de cerca de 270 bóttons com material reciclado, distribuídos aos(as) estudantes no dia do evento. As peças foram produzidas pelos(as) próprios(as) estudantes, que se organizaram e dividiram as tarefas, ensinando aqueles que não conheciam o trabalho.

Figura 2: Bóttons



Fonte: as autoras

As caixas *Meu 1º assédio*, *Meu Amigo Secreto*, e *Elogie uma Mulher*, o mural da violência, assim como no primeiro evento, tiveram muita procura, isto é, os(as) estudantes participaram depositando seus relatos/elogios.

Figura 3: caixa para depósito dos relatos das campanhas



Fonte: as autoras

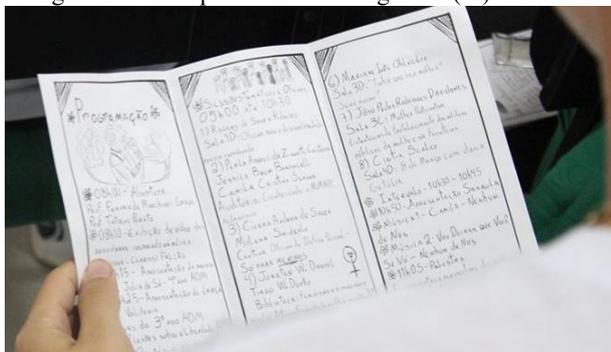
O objetivo, com as referidas intervenções, foi transformar o ambiente e dar vista para que os(as) estudantes pudessem refletir acerca das afirmações, questionamentos e imagens que os(as) buscavam.

O evento, teve como homenageada a pintora Frida Kahlo. A pintora foi uma das personalidades mais marcantes da história de seu país, cuja existência fora marcada pela dor, pelo sofrimento e pela paixão, sentimentos presentes e refletidos em sua obra por meio da qual ficou conhecida mundialmente como uma das maiores artistas do século passado, deixando um legado artístico e cultural respeitado por seus muitos admiradores. A artista declarou-se comunista, revolucionária e patriota, e sua imagem socialmente construída é a de uma mulher engajada com a política, partidária da revolução que mudou o seu país em sua época, livre e muito à frente do seu tempo. Por estas questões, Kahlo tornou-se muito diferente das mulheres de seu tempo e com a mesma idade.

Com a atividade programada para acontecer no período matutino, os(as) estudantes foram recepcionados(as) no auditório do campus, recebendo um folder da com a programação e um bônus.

As intervenções formativas ocorreram por meio da apresentação de um vídeo produzido pelas servidoras, inspirado na música *Survivor de Clarice Falcão*, apresentação de poesias, dança, sessões temáticas – feminismo, empoderamento feminino, direitos das mulheres –, e oficinas – poesia empoderada, defesa pessoal – entre outras, nas quais os(as) estudantes do campus realizaram inscrição nos dias que antecederam ao evento. Ainda, os(as) estudantes participantes do projeto *Saraula*, do campus, apresentaram músicas relacionadas ao tema do evento.

Figura 4: Folder produzido e entregue aos(as) estudantes



Fonte: as autoras

A finalização da manhã de intervenções formativas ocorreu por meio de uma palestra sobre as conquistas e perspectivas das mulheres em diferentes campos de atuação.

Assim, acreditamos que a educação pode transformar e é o que motiva a realização de atividades pedagógicas como essa, que objetivam promover a reflexão, pensamento crítico e a formação cidadã.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a escola não tem o poder de mudar o rumo da história sozinha, mas tem potencialidade para contribuir com a transformação da sociedade por meio da oferta de espaços de formação e compartilhamento, em que dúvidas sejam dirimidas e que o processo de ensino-aprendizagem também ocorra por meio de eventos como o que apresentamos nesse relato (“Mulheres do IF Barracão unidas: só a luta muda a vida II”).

Ainda, por meio de ações como essa, esperamos promover uma reflexão positiva sobre o tema para que possamos mudar nossas atitudes e alcançar a igualdade. Além disso, desejamos despertar o interesse nos leitores e leitoras para que esses desenvolvam novas pesquisas e espaços formativos referentes ao assunto, atingindo um maior número de pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAHLO, Frida. *El Diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato*. Cidade do México: La Vaca Independiente, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista /. : Vozes, 1997. Bibliografia.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília, UNESCO, 2004.

“ELA ESTÁ PEDINDO COM ESSA ROUPA”: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A CULTURA DO ESTUPRO

Raffaella Pfeifer Duarte³³

Orientadora: Mariane Inês Ohlweiler³⁴

Eixo Temático:Eixo 03 - Formação social, Educação e Direitos Humanos.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Concepções dos acadêmicos. Formação de professores. Objetificação da mulher.

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho é a objetificação da mulher e baseia-se em uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso que se encontra em andamento. Como pesquisadoras na área de Educação, percebemos a urgência de serem questionadas algumas diferenças atribuídas aos papéis de gênero e o porquê de as mulheres serem vistas principalmente pelos homens como objetos sexuais para satisfação de seus desejos sexuais. Além disso, procuramos entender porque as mulheres são julgadas pelas pessoas como principais responsáveis por estarem vivenciando essa violência, sendo utilizados como argumentos o fato de estarem na rua ou em algum evento à noite, pela roupa que estão vestindo, por estarem sozinhas ou acompanhadas de outras mulheres, pelo seu estado civil, por consumir bebida alcoólica em lugares públicos, dentre outros.

Desta forma, enquanto aluna e professora do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, consideramos importante saber o que os futuros professores pensam em relação à cultura do estupro, se estão contribuindo ou não para que essa cultura permaneça e se reproduza. Diante disso, percebemos a necessidade em saber como essa cultura se constitui, bem como, compreender quais as percepções de estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Realeza - Paraná sobre a cultura do estupro, em vista de que futuramente os mesmos serão professores e, portanto, também poderão vir a ser figuras de referência para seus alunos. Em outras palavras, poderão reproduzir discursos que reforçam ou coíbem a cultura do estupro.

2 METODOLOGIA

Para a obtenção de dados desta pesquisa (a qual ainda se encontra em andamento), será utilizado um questionário desenvolvido na ferramenta online Google Forms, este será enviado através do endereço eletrônico dos participantes registrados institucionalmente. A pesquisa será realizada durante o segundo período do ano letivo de 2019, com os estudantes de Licenciatura dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Letras e Química da Universidade

33 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. raffapduarte@gmail.com

34 Doutora em Educação (UFRGS). Orientadora. Prof.^(a) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. mariane.ohlweiler@uffs.edu.br

Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Realeza - Paraná, sendo que o questionário será aplicado com 15 alunos de cada curso, totalizando um tamanho amostral de 60 participantes.

No início do questionário constará o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) salientando que este questionário foi aprovado pelo comitê de ética. O questionário é composto por 40 perguntas, sendo a sua maioria questões de múltipla escolha, mas também com questões descritivas. As perguntas serão voltadas para a cultura do estupro, sendo questionado o conhecimento do participante acerca do tema, além de questões sobre o estupro, para saber qual o entendimento do participante sobre a agressão sexual, bem como perguntas com frases de cunho popular para saber se o participante reproduz as mesmas em situações em que se faz presente a cultura do estupro e, questões afirmativas para saber se o participante concorda ou não com a afirmação.

Para a tabulação dos dados, serão gerados gráficos das respostas de múltipla escolha. Já as respostas descritivas serão analisadas de forma individual para saber as percepções do participante, bem como, comparadas entre estudantes do mesmo curso e de cursos diferentes para saber se as percepções são semelhantes ou divergem muito entre si.

Desta forma, a análise de dados será quantitativa e qualitativa pois irá consistir numa análise individual bem como comparada, porém serão destacados os elementos subjetivos das respostas, o que resultará na prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender a gama de fatores envolvidos em argumentos que são reiterados constantemente e como se constitui a “cultura do estupro”, é preciso entender o que estas duas palavras significam para então refletir em como que esta prática se faz presente em nossa sociedade.

O termo cultura aparece definido no dicionário Aurélio, como o:

Conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc (FERREIRA, 2009, p. 623).

Assim, o termo cultura relaciona-se às características presentes na constituição do indivíduo sendo elas particulares e coletivas, expressadas de forma social, que contribuem para a formação de ações e normas de determinado grupo, onde muitas serão comuns e consideradas habituais em diferentes sociedades.

Já a palavra estupro é definida no mesmo dicionário como: “Crime que consiste em constranger indivíduo, de qualquer idade ou condição, a conjunção carnal, por meio de violência ou grave ameaça; coito forçado; violação” (FERREIRA, 2009, p. 886). Conforme consta no artigo 213 do Código Penal - Decreto Lei 2848/40, o estupro é o ato de: “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (BRASIL, 2009).

Desta forma, o crime de estupro não está intimamente ligado com a penetração vaginal, mas sim com todos os outros tipos de violência sexual, como salienta Sousa (2017):

Esse tipo de entendimento é muito importante para que outras formas de violação sejam ou não classificadas no quadro do estupro, considerando que, por muito tempo, o entendimento de estupro concebeu apenas casos onde a conjunção carnal fosse comprovadamente forçada e com penetração vaginal. Tal concepção mostra-se exclusivamente falocêntrica, ignorando outras práticas de violências sexuais como o

sexo oral, anal, masturbação, beijo e qualquer prática sexual que não contemple a penetração vaginal (SOUSA, 2017, p.11).

Tendo em vista essas considerações, o estupro é toda e qualquer conduta que coage um indivíduo, invadindo seu corpo sem o seu consentimento, forçando-o por meio de ameaças ou de forma violenta para fins da satisfação sexual. Contudo, a cultura do estupro é o conjunto de violências simbólicas que promove a defesa, a tolerância e o incentivo à violação sexual, que podem causar além de danos físicos, danos psicológicos e morais a pessoa violentada (SOUSA, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se por meio desta pesquisa, compreender as percepções dos estudantes de Licenciatura acerca do tema cultura do estupro, em vista de que os mesmos poderão vir a ser figuras de referência para seus alunos. Se reforçarem esta cultura por meio de discursos e/ou atitudes, seus alunos poderão tomar estas práticas como naturalizadas, fazendo com que a cultura do estupro permaneça enraizada em nossa sociedade. Desta forma, espera-se constatar se o participante da pesquisa reforça esta cultura reproduzindo discursos e/ou atitudes perante situações em que a cultura do estupro se faz presente, se o mesmo que diz ser contra a cultura do estupro intervém em situações que estão reforçando esta cultura, além de saber de que formas os papéis de gênero já constituídos socialmente e os discursos de objetificação da mulher colaboram para a constituição da percepção sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 12.015, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei n. 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei n. 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Lei – Planalto, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112015.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Revista Estudos Feministas**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.9-29, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p9>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/1806-9584-ref-25-01-00009.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

ANÁLISE DO PROJETO JOVEM MULTIPLICADOR NA CONJUNTURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SAÚDE E EDUCAÇÃO

Sara Lüneburger³⁵
Eduardo Vivian Masetto³⁶
Eduarda Carolina Hagemann³⁷
Giovanna Oleinik³⁸
Mariane Inês Ohlweiler³⁹

Eixo Temático: Formação, Educação e Direitos Humanos.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: cidadania, conhecimento, capacitação.

1 INTRODUÇÃO

Para efetuar ações diretas na sociedade, o Estado utiliza de políticas públicas para viabilizar soluções de problemas presentes na sociedade para a qual trabalha, atuando em setores importantes na sociedade, como educação, saúde e lazer, sendo possível assim, promover a cidadania por meio de várias vias. Cada sociedade tem suas complexidades e, para que esta cresça e se desenvolva, todos os setores devem desempenhar com competência suas funções além de trabalhar de forma unificada com os demais setores, por este motivo, em alguns momentos, políticas públicas focadas em diferentes áreas unem-se.

O Programa Saúde na Escola (PSE) é um exemplo dessa união entre setores, criado pelo governo federal no ano de 2007 com o intuito de, por meio da escola e com auxílio da mesma, repassar conhecimentos relacionados à saúde pessoal e coletiva de alunos de todas as faixas etárias.

Com base no PSE e realizado com verba do mesmo, foi desenvolvido no município de Tigrinhos, no Oeste do estado de Santa Catarina, um programa intitulado “Programa Jovem Multiplicador” (PJM), voltado para o público pré-adolescente, adolescente e jovem. Este programa buscou atender de forma capacitada as necessidades e carências principais na formação do público jovem, objetivando formar cidadãos conscientes e capazes de compartilhar suas experiências e aprendizagens à comunidade.

Visando conhecer a efetividade do programa, analisar a receptividade dos alunos e da população em geral, além de verificar os seus impactos, este trabalho realizou entrevistas com ambas as partes envolvidas (setor da saúde, educação e alunos) pretendendo entender como foram desencadeados os eventos que permearam a formação dos alunos.

2 METODOLOGIA

35 Acadêmica do Curso de Química - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. saraluneburger@gmail.com

36 Acadêmico do Curso de Química - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. eduardo.masetto@hotmail.com

37 Acadêmica do Curso de Química - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. hagemanneduarda@gmail.com

38 Acadêmica do Curso de Química - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. nana_oleinik@hotmail.com

39 Doutora. Orientadora. Profa.do Curso de Química da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS. mariane.ohlweiler@uffs.edu.br

Esta pesquisa é categorizada como estudo de caso, realizando entrevistas com questões pré-estipuladas, partindo de perguntas conceituais como o impacto da saúde e da educação pública na sociedade, até perguntas mais específicas sobre o programa, como os critérios de seleção dos alunos participantes. As entrevistas foram gravadas, analisadas e as respostas utilizadas para o desenvolvimento deste documento. As entrevistas foram realizadas com o diretor da Escola de Educação Básica Osvaldo Ferreira de Mello, que atende alunos do 6º ano do ensino médio, com uma enfermeira da Unidade Básica de Saúde de Tigrinhos – SC (responsável pelo desenvolvimento do PJM) e com dois participantes que atuaram como jovens aprendizes no programa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dando início ao diálogo, ambos os entrevistados ressaltaram a importância da educação e saúde pública no município, pois elas favorecem o desenvolvimento dos cidadãos. Além disso, ressaltaram o quanto a saúde e a educação são indissociáveis, ou seja, o sucesso de ambas está interligado, e para isso é importante que os setores se articulem, buscando trabalhar de forma conjunta. Dessa forma, ações que seriam tomadas isoladamente podem ser unificadas buscando atingir maior eficácia.

O PSE é dividido em eixos, estes eixos também são aplicados ao PNJ, ambos trabalham com: diagnóstico, promoção e o monitoramento da saúde, além da educação permanente e capacitação. Para que a escola receba o PNJ de forma adequada atendendo suas demandas, é necessário que a mesma qualifique seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Para efetivação do programa, a escola, o setor da saúde e a assistência social fazem um mapeamento dos principais problemas dos alunos e, a partir disso, são realizados estudos para encontrar a solução mais viável.

O projeto já formou duas turmas, uma no ano de 2015 e outra no ano de 2017. A seleção dos jovens foi realizada pela direção da escola, que atende a faixa etária dos 12 aos 18 anos, e tem aproximadamente 200 alunos. Como critérios de seleção, a escola leva em consideração o senso de liderança do aluno, ou então se este apresenta alguma vulnerabilidade social. A partir disso, foram selecionados de 25 a 35 jovens, que passaram por oito encontros de formação, nos quais foram abordados assuntos como identidade, sexualidade, prevenção de doenças, violência e drogas. Após estes encontros, os participantes foram certificados como preparados para desempenhar o papel de Jovens Multiplicadores (JM) na sociedade, tendo como missão atuar ativamente por dois anos, colaborando com o setor de saúde e o setor social do município.

Para abordar os conteúdos trabalhados são convidados profissionais especializados, como psicólogos, pedagogos, professores, médicos, enfermeiros, entre outros. Nem sempre a escola consegue abranger todos os assuntos abordados de maneira ampla, mesmo existindo o trabalho sobre os mesmos dentro de sala de aula, por existir uma certa resistência em trabalhá-los por parte dos docentes, alunos ou famílias. Deve-se somar o fato de que dificilmente a equipe de saúde, sem este programa, conseguiria abordar de maneira fácil e prática estes assuntos, atingindo de uma forma ampla o público jovem, pois nem sempre os alunos buscam informações com profissionais especializados.

A intenção do programa é justamente gerar uma aproximação dos alunos com os professores e equipe de saúde, mostrando que estes estão à disposição do público jovem. Além disso o programa visa promover a conscientização em pares, ou seja, a ideia é que os alunos multiplicadores conversem com seus amigos e colegas sobre os assuntos abordados, levando em consideração que a interlocução e compreensão entre pessoas da mesma idade tende a ser mais efetiva.

Para possibilitar este processo de disseminação de informação, algumas vezes são realizadas feiras de conhecimento, com salas informativas e oficinas, onde os jovens multiplicadores devem trabalhar de forma sucinta o que foi abordado nos encontros do PJM. Outro papel importante para os quais os JM são capacitados é o auxílio no desenvolvimento de campanhas com os setores especializados, entrando em contato com a sociedade de maneira efetiva, como por exemplo, em campanhas de prevenção da dengue. Ambas as práticas efetivas de intervenção realizadas pelos jovens multiplicadores são supervisionadas por profissionais da saúde e da educação.

A única dificuldade relatada pelos entrevistados quanto ao trabalho desenvolvido pela saúde na escola nesta faixa etária, é a má interpretação por parte de alguns pais e da população em relação aos temas que envolvem a sexualidade, porém este é um tabu que deve ser combatido. Em compensação, todos os assuntos foram bem recepcionados pelos alunos, discutidos e trabalhados de forma muito promissora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os próprios entrevistados comentaram, é difícil mensurar o quanto o programa foi impactante no município, pois trabalhos de cunho educativo podem demorar para demonstrar seus resultados. Sabe-se que alunos, profissionais da educação e da saúde ficaram muito satisfeitos com a execução do programa e boa parte da comunidade teve satisfação em receber alunos em suas casas para tratar de assuntos relacionados à saúde pública. Além disso, é de suma importância os temas propostos com os jovens, ao mesmo tempo que foram formados líderes preparados para buscar e disseminar conhecimento. Este programa vem sendo realizado em outros municípios pelo país, e segundo outros trabalhos têm resultados promissores, atingindo a maioria de seus objetivos de conscientização.

É importante que este programa continue sendo realizado e que pesquisas quanto ao seu desempenho sejam feitas para avaliar seus pontos positivos, para difundi-los, e negativos para melhorá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Helena Maria et al. Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes. **Saúde em Debate**, v. 41, p. 658-669, 2017.

CARRANO, P. C. R.; SPOSITO, M. P. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, Número 24. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acessado em 20 de Jun. de 2019.

CHAVES, Maria Marta Nolasco et al. Reconhecer a realidade de adolescentes para a educação em saúde: a contribuição da pesquisa qualitativa. **Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, p. 1155-1162, 2017.

FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins de; MACHADO, Vera Lúcia Taqueti; ABREU, Margaret Mirian Scherrer de. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 397-402, 2010. BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Programa Saúde nas Escolas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acessado em 20 de Jun. de 2019.

OLIVEIRA, T. A.. Formação de Jovens Multiplicadores voltada para assuntos relacionados à sexualidade numa escola no município de Contagem: projeto de intervenção. Universidade

Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte – MG, 2015. Disponível em <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/4970.pdf>>. Acessado em 20 de Jun. de 2019.

SOUZA, C.. Políticas Públicas: Uma revisão na Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acessado em 20 de Jun. de 2019.

SCHULER, C.; WATTE, C. B.; SCHÜTZ, M. F. S.; RITTER, M. C. S.; NATH, S.; ERTHAL, V. K.; SILVA, G. P.; SILVA, W. S.. Multiplicadores adolescentes do Programa Saúde na Escola: a prevenção entre pares. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, supl. 1, p. 38-43, mar. 2015. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=489. Acessado em: 20 de Jun. de 2019.

POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Eliangela Palharini de Carvalho Lotici⁴⁰
Orientador: Sandra Wirzbicki⁴¹

Eixo Temático: Eixo 4 – Formação inicial a Contínua de Professores

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Formação. Estágio. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores deve ser permanente proporcionando melhoria na qualidade de ensino fornecendo subsídios que auxiliem o professor em sua prática pedagógica cotidiana. Desta forma, o estágio supervisionado apresenta-se como um momento de muitos aprendizados onde tanto estagiário quanto supervisor tem a oportunidade de compartilhar experiências aprimorando sua formação e construindo sua identidade.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida teve por objetivo ouvir professores de Ciências do sexto ao nono ano de escolas de educação básica de Realeza/PR que atuam ou atuaram como supervisores de acadêmicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, voltadas para a área das Ciências para conhecer e refletir sobre suas contribuições em relação ao estágio, potencialidades e desafios desse para a formação do professor.

A pesquisa parte de questionamentos levantados durante minha vivência como supervisora e estagiária, como os colegas supervisores veem esse período de formação, quais as potencialidades e desafios observados por eles no desenvolvimento do estágio? Veem-se como formadores de professores?

Justifica-se pela intencionalidade de propor reflexões sobre o processo de formação de professores relacionado ao estágio supervisionado ajudando escola e Universidade a pensar e rever sua função social e formativa, possibilitando reorganização de práticas pedagógicas específicas considerando que essa formação corre em via de mão dupla, pois, tanto estagiário quanto supervisor compartilham saberes aprimorando sua própria formação tornando-a permanente e efetiva.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de cunho descritivo qualitativo a qual busca entender o fenômeno a partir da participação e contribuições dos sujeitos envolvidos. Para coleta de dados foi utilizada entrevista e narrativa realizadas com seis supervisoras de estágio do município de Realeza/PR que atendem acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, essa forma de coleta de dados foi escolhida por ser um instrumento vantajoso estabelecendo interação entre pesquisador e pesquisado (LUDKE;

40 Pós graduando do Programa de Pós-graduação em Ciências Naturais e Sociedade -PPGECNS. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. eliangelacarvalho@gmail.com

41 Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Orientadora. Professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade federal da Fronteira Sul - UFFS, campus Realeza e do Mestrado em Ensino de Ciências da UFFS, campus Cerro Largo. sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

ANDRÉ, 1986). Garantindo o sigilo da pesquisa às supervisoras participantes foram dados nomes fictícios e ao referir-se a elas ao longo do trabalho serão identificadas entrevistas com “E” e narrativa “N”, por exemplo, a professora Débora (E) refere-se a seu depoimento em alguma das questões da entrevista; a professora Rosa (N) a algum recorte de sua narrativa, além de as citações das supervisoras serem destacadas em itálico.

Entrevista e narrativa compõem o *corpus* de análise da pesquisa e foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD) que se trata de uma que se constitui de três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação. Dessa análise foram elencadas categorias aqui apresenta-se a que discute sobre a Contribuição do estágio para formação, construção da identidade e qualificação docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio é componente obrigatório na formação do professor sendo que ao vivenciá-lo o docente em formação percebe o campo de atuação podendo ter um novo olhar sobre o mesmo e utilizar como reflexão e investigação.

Discutindo sobre isso a supervisora Marie (E) coloca que o estágio “*É algo fundamental para formação inicial desses futuros docentes, pois é com os erros que irão melhorar a cada dia sua prática futura em sala de aula*”, ou seja, o estágio torna-se uma ligação entre os saberes construídos durante a vida acadêmica com a vivência escolar, permitindo aperfeiçoar saberes para quando atuar profissionalmente.

Maria (N) destaca que o estágio é um momento importante na formação profissional, pois o “*contato com a realidade concretiza pressupostos teóricos e faz tomar forma as discussões acadêmicas, assim o estagiário pode obter subsídios para investigar, analisar e intervir na sua realidade profissional, melhorando sua prática pedagógica*”. A fala dessa supervisora vai ao encontro do que defende Pimenta e Lima (2004, p. 15) ao abordar o conceito de práxis onde afirmam que ser professor demanda “*conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas*”.

Isso o professor aprende e aperfeiçoa durante sua formação, que não é somente o período da graduação e sim um aprendizado constante, uma formação permanente. Débora (E) destaca que “*O professor aprende e se desenvolve profissionalmente a partir do momento em que ele compartilha uma relação positiva entre sua formação e a instituição*” apesar de saber que existem dificuldades ressalta que estas devem ser superadas, pois isso faz parte da construção da identidade de cada professor. Ao compartilhar os saberes tanto estagiário quanto supervisor vão se constituindo como ser e professor, construindo a identidade docente a qual não fica pronta ao terminar a graduação, mas vai sendo formada, construída e reconstruída ao longo de toda vida pessoal e profissional.

Para Marcelo (2009, p.112) “*A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional*”, ou seja, é algo que se desenvolve em um processo evolutivo de conhecimento de si mesmo e suas relações com o outro, é resultado das relações e interlocuções que identificam e formam o professor.

E é por meio desse compartilhamento de experiências que um contribui com o outro na formação, como aponta Rachel(E) e Rosa (E) respectivamente “*acredito que na formação do professor; o estagiário possa contribuir sim e muito porque esse intercâmbio, essa troca de informações é muito importante*”, “*contribui muito, porque a gente fica observando as técnicas, as metodologias que eles usam, o jeito de lidar com os alunos, sempre aprende alguma coisa*” (Rosa (E)). Da mesma forma que as supervisoras contribuem na formação do novo docente, é consenso entre elas que esses também contribuem em sua formação como

supervisoras. Emília destaca uma das contribuições dos estagiários “*para nós como supervisoras, traz ideias novas sempre está trazendo coisas novas*” (Emília (E)) assim o conhecimento é construído coletivamente.

Refletindo sobre o exposto reitero que os supervisores atuam como formadores de professores tanto quanto os professores da Universidade, ou seja, “os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais” (SARTI, 2009, p.134). O estágio é um momento propício e rico em aprendizagens que podem ser exploradas, compartilhadas e aprimoradas para aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Ter a consciência da necessidade de formação é um grande passo que deve ser assumido com responsabilidade, e, a experiência da supervisão de estágio pode contribuir nesse sentido. Assim, o intercâmbio e a parceria realizada entre a Universidade e a escola contemplam a articulação de saberes de forma coletiva visando à melhoria tanto da formação quanto do ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio não é atividade solitária, envolve vários sujeitos que participam da formação do novo docente, tendo cada um sua parcela de contribuição. O supervisor que aceita estar imerso nesse processo compartilhando um pouco de sua experiência em um momento especial de formação pode auxiliar o novo docente em seus primeiros passos em sala de aula.

Estar disponível, aberto ao diálogo e demonstrar empatia para com o estagiário é uma forma de acolhê-lo passando confiança para que se sinta seguro ao executar as atividades propostas no período de estágio. Isso também pode ajudar para que mantenham uma boa relação entre supervisor e estagiário facilitando o planejamento e troca de experiências compartilhando saberes para que todos consigam efetivar essas aprendizagens.

Portanto, é preciso haver união entre todos os professores, desde formação inicial, continuada e permanente, para que sejam reconhecidos e valorizados como sujeitos de conhecimento capazes de contribuir com a formação inicial e permanente produzindo ensino de qualidade que leve a todos a construção do conhecimento e sejam capazes de se tornar críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELO, Carlos. Tradução: Cristina Antunes. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 20 de agosto 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**. Belo Horizonte, 25 (2), pp. 133-152, 2009.

REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Ieda Paula Rapachi⁴²

Cláudia Almeida Fioresi⁴³

Orientadora: Gisele Louro Peres⁴⁴

Agência Financiadora (Fundação Araucária - EDITAL 501/GR/UFGS/2018)

Eixo Temático: Eixo 04 - Formação Inicial e Contínua de Professores.

Modalidade: Comunicação Oral.

Palavras-chave: Educação em Ciências. Escolas do Campo. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Considerada como uma modalidade de ensino em constante construção e reconstrução a Educação do Campo surgiu pela existência de políticas públicas conquistadas pelos movimentos da população do campo, para garantir seu direito à educação de qualidade no lugar onde vivem e trabalham.

A Educação do Campo é um conceito que surgiu no final do século XX, por meio das lutas dos movimentos sociais, particularmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que contempla um ensino voltado à realidade de seus alunos, em que o conteúdo curricular e as metodologias de ensino do professor devem ser adequados às necessidades e interesses dos alunos, os quais precisam de um ensino que valorize, dentre outros aspectos, a cultura do campo.

Neste sentido, Caldart (2009, p. 46) menciona que “[...] a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, onde seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são”.

Além disso, por a própria Constituição Federal (1998) garante o direito à educação para todos, de modo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), conforme o artigo 22 da LDB 9.394/96 prevê que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando integralmente, sendo, portanto, necessário considerar as particularidades que existem no espaço rural durante o processo de ensino aprendizagem dos estudantes do campo. Diante deste quadro, o objetivo central deste trabalho foi refletir e problematizar sobre a Educação em Ciências nas Escolas do campo.

2 METODOLOGIA

Nossa pesquisa abrangeas escolas do campo do município de Francisco Beltrão-PR onde encontram-se cinco escolas que atuam na formação voltada para esta modalidade de ensino, quais sejam: Juscelino Kubitschek, Basílio Tiecher, Epitácio Pessoa, Deni Lineu Schwartz e Parigot de Souza. A rede de ensino municipal atua nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano), onde desenvolvem-se os componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica (PARANÁ, 2006) e também praticam através da disciplina

42 Ieda Paula Rapachi do Curso de Licenciatura em Química. Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFGS), *Campus Realeza*/PR. iedapaulalopesdasilva@gmail.com

43 Professora / Mestra em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Realeza* - PR, contato: claudia.fioresi@uffs.edu.br

44 Professora / Doutora em Química (GPQTA), Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Realeza* - PR, contato: gisele.louro@uffs.edu.br

Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS) atividades voltadas a conteúdos no Ensino de Ciências da Natureza, buscando desenvolver a construção da autonomia entre os alunos e professores, associando assim, a teoria e prática na construção de saberes. Além disso, por meio desta disciplina, as escolas buscam fortalecer o vínculo entre os alunos, professores, pais e a comunidade local, junto ao desenvolvimento do comprometimento, da sensibilização e do respeito ao meio.

Inicialmente realizamos uma pesquisa teórica dos referenciais da área para nos aprofundarmos sobre o tema em questão. Posteriormente, realizamos uma pesquisa documental para analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 2006), das escolas de modo a identificar seus princípios e objetivos e de que forma tratavam a Educação em Ciências neste documento. Além disso, realizamos alguns questionamentos aos professores que atuam nas escolas do campo na área de Ensino de Ciências sobre alguns aspectos de sua formação, atuação e pontos que consideravam importante para serem aprofundados em encontros futuros. A partir disso, foi realizada uma Análise Exploratória sobre a formação destes profissionais, tendo como foco principal a educação no ensino de Ciências.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No desenvolvimento deste Projeto, realizamos uma análise do PPP das escolas do campo do município de Francisco Beltrão, visando compreender os princípios, objetivos e a relação das ciências com os aspectos da Educação do Campo trazidos no documento. A partir deste documento, observamos que os objetivos e os princípios, o qual foi construído em parceria com a Secretária de Educação e Docentes do Curso de Pedagogia e Geografia da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) é pensada em uma educação voltada para a realidade do campo, dentro de uma perspectiva Freireana. Contudo os profissionais necessitam apenas de um direcionamento para pôr em prática o que está proposto no PPP.

Porém, um fator importante que necessita ser trabalhado, com base no documento, é o modo como é abordado a relação das ciências com os aspectos da educação do campo, onde buscaremos problematizar, questionar e orientar os professores e profissionais das escolas do campo deste município, por meio de oficinas e outros métodos educacionais, nos próximos passos do projeto.

Buscando conhecer como os pesquisadores estão trabalhando o ensino de Ciências nas escolas do campo, realizamos a leitura de alguns artigos e livros que discutem sobre a Educação do Campo e sua trajetória historicamente e/ou que tenham relação sobre esta temática. Também foi realizado um estudo sobre a obra de Paulo Freire, dentre eles, a *“Pedagogia do Oprimido”* (1987) e a *“Pedagogia da Autonomia”* (2002), com o objetivo de conhecer a história de vida e de luta do autor, através do movimento chamado *“Pedagogia crítica”*, defendendo a construção dialética como uma educação metodológica, para transformar o cidadão em um ser crítico e capaz de expressar-se de modo a propor mudanças em meio a sociedade atual, dentro da ética e da moral.

Posteriormente, após realizarmos alguns questionamentos aos professores foi realizada uma Análise Exploratória sobre a formação destes profissionais, tendo como foco principal a educação no ensino de Ciências.

Ao realizarmos a Análise Investigativa Exploratória com os docentes das Escolas do Campo, verificamos que em geral há 53 docentes lecionando nas escolas do campo no município de Francisco Beltrão. Dentre eles, 13 professores possuem formação em Ciências ou atuam na área de Ciências, sendo 11 pessoas do gênero Feminino e 02 Masculino. Portanto, a carência de profissionais na área rural e na formação em Ciências, é algo que tem preocupado a direção dessas escolas, de modo que se busca recursos metodológicos que

venham qualificar o ensino-aprendizagem dentro da perspectiva Freireana e com base na realidade social do campo. E de acordo com as respostas dadas observamos que a maioria dos professores lecionam componentes curriculares em sala de aula, que não condiz com a sua formação profissional e, que se tem poucos professores que atuam e que possuem formação no ensino de Ciências nas escolas do campo.

Buscando compreender e aplicar na prática recursos metodológicos que venham atender as expectativas dos profissionais do município de Francisco Beltrão, indicamos alguns temas que possuem grande potencial na formação dos estudantes, como: a produção do leite; a diferença entre produtos Diet e Light relacionando-os a produtos agrícolas; intoxicação Alimentar; produtos Transgênicos; pH do solo relacionado ao plantio, entre outros temas, que serão desenvolvidos posteriormente com os mesmos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo está vinculada às lutas e movimentos sociais dos trabalhadores camponeses, em particular, o MST. E está sendo construída aos poucos, mas ainda são grandes os desafios a serem conquistados em prol de uma educação voltada para o ambiente do campo. Um dos impasses e desafios encontrados pelos profissionais das escolas do campo do município de Francisco Beltrão está na dificuldade em aliar o conhecimento atribuído ao componente curricular junto a vivência e a aplicação de recursos didáticos dentro da realidade social e escolar de seus alunos. Este projeto, o qual está voltado à Formação de Professores, contribuiu para compreender e vivenciar os desafios constantes que os discentes e docentes encaram dentro da escola e, em especial na escola do campo, na busca por desenvolver uma educação de qualidade e pensada dentro da realidade cultural e social do agricultor familiar.

Assim, é essencial a continuidade e aprimoramento na formação desses professores no município de Francisco Beltrão, em ênfase ao Ensino de Ciências, de modo a auxiliar e mediar estes profissionais no modo de ensinar e aprender, aliando assim, a aplicação do recurso didático, o conhecimento e o campo dentre os diversos saberes que constitui a área da Ciências, tal que a prática docente possa alcançar para além do espaço escolar do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba: 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acessado: ago. 2019.

CALDART, R. S. Educação no Campo: Notas para uma análise de percurso. **Article**, Rio de Janeiro, v. 7, nº 1, p. 35-64, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 36, 1987.

A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E AS IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Tatiane Peratz⁴⁵
Ângela Maria Silveira Portelinha⁴⁶

Eixo Temático: Eixo 4 – Formação inicial e contínua de professores

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Verticalização do ensino. Formação. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IFs), ofertam cursos de ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação, ou seja, educação básica e superior, exigindo adequação do profissional aos diferentes níveis de ensino e perfis de estudantes.

Assim, a partir das experiências cotidianas nessa instituição com tal proposta de ensino, defrontamo-nos com os limites, possibilidades e contradições no desenvolvimento da formação e do trabalho docente. Dessa forma, a necessidade de desvelar a realidade acerca dessa forma de organização, levou-nos a formular o seguinte problema de pesquisa: quais as implicações da verticalização do ensino no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Palmas para a formação e trabalho docente?

Admitindo que a formação é também desenvolvimento pessoal, devendo ser permanente, e sabendo da importância da qualificação para a docência, o objetivo deste trabalho é demonstrar os resultados relacionados as implicações da verticalização do ensino para a formação e trabalho no IFPR.

Haja vista a pluralidade de conhecimentos e experiência docente, bem como a complexidade da docência na Educação Profissional, percebemos a importância da formação continuada por contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, portanto, no percurso deste estudo, abordamos a verticalização do ensino no IFs – atuação docente na educação básica e superior –, refletindo sobre os limites e possibilidades acerca do trabalho docente e formação continuada, especificamente a formação de complementação pedagógica.

2 METODOLOGIA

O procedimento metodológico adotado baseia-se na pesquisa bibliográfica, na análise de documentos e na aplicação de questionários, respondidos por 24 docentes, com perguntas abertas e fechadas sobre formação, trabalho docente e organização do trabalho pedagógico. A análise dos dados coletados considerou a triangulação de dados – documentos (legislações), respostas dos questionários e referências teóricas. Com base na reflexão teórico-contextual discute-se aspectos relativos à organização do ensino, especificamente a verticalização e algumas discussões sobre formação continuada, a partir da complementação pedagógica, necessária aos docentes bacharéis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

45 Mestre em Educação. Professora do Curso Técnico em Administração. Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR - Dois Vizinhos - PR. tatianeperatz@gmail.com

46 Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do PPGE, mestrado em educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. amportelinha@yahoo.com.br

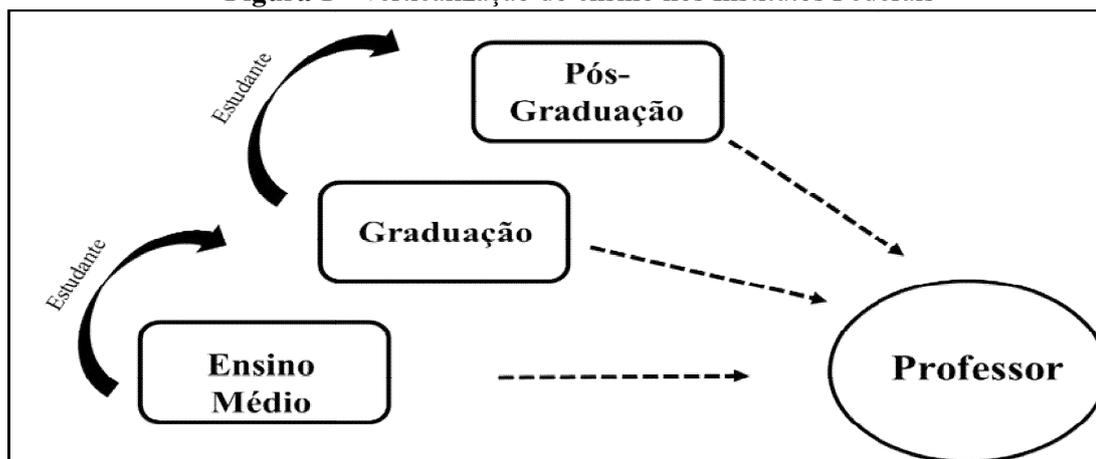
No âmbito institucional condicionado por leis, normativas, resoluções, procedimentos e orientações, muitas vezes repleto de adversidades, é que os docentes manifestam por meio do seu trabalho os saberes adquiridos em sua formação ou experiência. Charlot (2008), afirma que o êxito no enfrentamento dos desafios cotidianos, dependerá da forma como a escola se organiza, e quais as condições dadas aos docentes para que esses possam cumprir o seu papel, fornecendo à sociedade o que ela espera da instituição escolar.

Assim, especificamente sobre a organização do ensino nos IFs, a Lei 11.892/2008, no que se refere as finalidades e características institucionais, destaca-se o artigo 6º, inciso III “promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”.

Neste estudo, a verticalização do ensino é tratada como a oferta de cursos na educação básica e superior, do mesmo eixo tecnológico, na mesma unidade; somando a oportunidade do estudante cursar desde o ensino médio até a pós-graduação e, aos limites e possibilidades do trabalho docente nesse formato.

Desse modo, a figura abaixo elucida a forma como compreendemos a verticalização, a qual mostra o itinerário que pode ser percorrido pelos estudantes nos diferentes níveis da educação, considerando que o mesmo docente atua nos distintos níveis e modalidades.

Figura 1 - Verticalização do ensino nos Institutos Federais



Fonte: Elaborado pelas autoras

Tendo em vista que as diretrizes e a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis da educação são distintas, é preciso pensar nas condições de trabalho dos docentes.

Por meio dos questionários respondidos, fica evidente que há distinção na organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis de educação, tais como: metodologia, didática, legislação, atividades práticas, formas de avaliação, forma de atuação docente, entre outros. Como consequência dessa diferença há a exigência de uma organização do trabalho pedagógico também diferenciada, o que indica ainda uma relação com o perfil do próprio estudante em cada um dos níveis.

Nesse sentido, a pesquisa também buscou conhecer a avaliação dos docentes acerca da política de verticalização nos IFs. Algumas respostas consideraram como importante para a região onde existe a oferta, por manter os estudantes por mais tempo na cidade/região. Ainda,

é vista como uma oportunidade para o docente se desenvolver continuamente pois precisa atender a diferentes públicos.

Nesse sentido, Pacheco (2011), afirma que a organização curricular dos IFs se configura com uma oportunidade de aprendizado, de construção saberes, haja vista a possibilidade de interação simultânea com a educação básica e superior.

Contudo, cabe pensar que tal forma de organização pode representar um desafio para os docentes no que diz respeito a efetivação do seu trabalho, uma vez que atuam tanto na educação básica quanto na superior.

Por mais que a verticalização seja considerada como positiva pela maioria dos participantes da pesquisa, os docentes apontam necessidades relacionadas a formação para atuação nos dois níveis de educação distintos.

Hobold (2004, p. 15) ajuda a pensar a formação docente da Educação Profissional quando escreve que, para valorizar essa modalidade de ensino, é preciso “discutir sobre a formação de professores que atuam na Educação Profissional, um dos possíveis pontos-chave da questão, uma vez que estes profissionais geralmente advêm de cursos de tecnologia e não são preparados para lecionar”.

Dessa forma, tão importante quanto suprir a necessidade de profissionais das áreas técnicas, é a formação desses docentes para a atuação condizente com os objetivos institucionais.

Cabe observar a Resolução nº 6/2012, na qual, nos incisos I e II são apontadas as formas pelas quais os docentes não licenciados poderão cumprir com a exigência de que trata o artigo 62 da LDB 9394/96 e o artigo 9º da resolução 2/2015:

I – excepcionalmente, na forma de pós-graduação *latu sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo a prática docente;

II – excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC⁴⁷ (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, no referente a formação de complementação pedagógica, necessária aos docentes bacharéis, destaca-se a realização de um curso no ano de 2013, no âmbito da instituição, de acordo com os dados coletados.

Diante do exposto até aqui, acredita-se que por meio da formação continuada será garantida a inserção dos bacharéis no ambiente escolar de formação e qualificação profissional, e que essa deve ocorrer de acordo com as demandas apresentadas pelos docentes.

Ainda, a formação continuada contribui para que, tanto docentes bacharéis quanto licenciados se tornem profissionais da educação qualificados, e que, muito além do conhecimento específico da área, é necessário entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, isto é, por meio da formação continuada o docente terá condições de unir os conhecimentos obtidos em sua formação inicial com as experiências do seu cotidiano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso pensar em formações que permitam ao docente se reconhecer como tal no seu cotidiano laborativo, desenvolvendo competências profissionais e comportamentos subjetivos tão importantes para atuação em sala de aula. Da mesma forma, entende-se que as condições de trabalho adequadas fomentam e potencializam as expectativas e aspirações em

47 A Rede CERTIFIC foi instituída para responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e certificação de saberes profissionais (Ministério da Educação).

relação a atividade docente contribuindo com a profissionalidade e conseqüentemente com o processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Lei n.11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso: 22/05/2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 6 de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 15 de 11 de maio de 2016**. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>. Acesso em 25/01/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/04/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação – SETEC/MEC. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepções e diretrizes**. 2010.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador v.17 n.30 jul/dez. 2008.

HOBOLD, M. de S. **A constituição da profissionalidade docente**: um estudo com professores de educação profissional. Itajaí-SC: UNIVALI, 2004.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E.M. (Org). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo/Brasília: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

ESPAÇOS NÃO FORMAIS COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Rosani Maria Verus⁴⁸
Angélica da Silva⁴⁹

Eixo Temático: Eixo 05 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Estratégia Metodológica. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Na medida em que os homens aprendiam também ensinavam seus descendentes, repassando para as novas gerações o que era validado pela experiência e os demais conhecimentos, que não era possível validar com a experimentação, era deixado de lado (SAVIANI, 2007). Com o avanço nos saberes adquiridos ao longo do tempo e a separação entre trabalho e educação e também com o surgimento da propriedade privada, surgem novos modelos de educação, principalmente na Roma e Grécia antigas, por causa do surgimento de duas classes, a dos proprietários e a dos não proprietários, originado assim dois modelos educacionais, o modelo aplicado aos homens livres, centrado nas atividades mentais, lúdicas e militares, e o modelo educacional para aplicar para os escravos centrados no processo de produção. É neste período que, vindo do grego, surge o conceito de escola, que significa lugar de ócio, tempo livre.

O desenvolvimento do ensino custeado/mantido pelo estado trouxe ao professor o papel principal nessa busca pela superação da ignorância, com isso ele se tornou o Mestre-escola (SAVIANI, 2003). Durante muito tempo essa concepção de que somente o professor é o dono do saber, permeou nas escolas, configurando o chamado ensino tradicional. Isso também implicou no surgimento de críticas a essas formas de ensino, então se começou a se pensar novas formas para o desenvolvimento e disposição dos conteúdos, conforme a cultura e as necessidades do povo e do estado.

Essas novas pedagogias traziam sempre consigo reformas educacionais que interferiam e modificavam os currículos e diretrizes educacionais. Com isso surgiam reformas incansáveis, porém não conseguiram cumprir o ideal de uma escola de qualidade, pois os resultados não eram os esperados.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo demonstrar a importância de novas metodologias, como por exemplo, os espaços não formais, para a construção de ensino e aprendizagem. Pois são raras as iniciativas dos professores levarem seus alunos a locais como já referido, eticamente voltadas para a formação crítica e a construção de conhecimentos científicos, no campo da educação como um todo. Dessa maneira, estar-se-á proporcionado ao leitor uma reflexão e provocação acerca do tema. E ainda mais, este trabalho contribui para que se evite o que Lüdke e Cruz (2005), caracterizam como um “defeito congênito”, onde se tem a separação entre a teoria e a prática.

48 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza – UFFS/Realeza. rosani38r@hotmail.com

49 Acadêmica do Curso de Pedagogia Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR/Polo Capanema. Angel_ampere@hotmail.com

Na esfera da formação dos licenciandos, tal trabalho estará atuando tanto no processo de constituição da identidade de cada um e também para a capacitação de conhecimentos científicos.

2 METODOLOGIA

A metodologia desse trabalho teve como base a pesquisa bibliográfica, Gil (1999) corrobora quando cita que a pesquisa bibliográfica é àquela que busca solucionar determinado problema a partir de trabalhos e fontes já elaborados e que obtém funções diferentes para cada estudo, no entanto que seja bastante claro o objetivo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos perceber que o currículo não envolve simplesmente o que acontece dentro da sala de aula, mas também é necessário que vários fatores sejam analisados.

Nesse sentido, entendemos que o ensino deve contemplar e problematizar as fronteiras entre “diferentes” modalidades de conhecimentos (popular, artístico, técnico, científico, literário, estético e outros), utilizando de ferramentas como os espaços não formais para se trabalhar em uma sociedade em movimento que se vislumbra e se (re) produza melhor.

Portanto, pode-se dizer que os espaços não formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não institucionalizados. Sendo assim, este vem para promover a divulgação científica sem cair no reducionismo e banalização dos conteúdos científicos e tecnológicos, propiciando uma cultura científica que capacite os estudantes como um todo a se tornarem críticos, com opiniões diversificadas sobre ciências, construindo a mesma.

A obra de Vygotski (1984) tem como uma de suas marcas a preocupação com questões educacionais. A relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem é central no pensamento deste autor. Face à importância que autor atribui à dimensão histórico-cultural na constituição do psiquismo, destaca-se o processo de aprendizagem humana. Segundo Vygotsky, a aprendizagem diz respeito ao processo de constituição do sujeito, sendo um “aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKI, 1984, p. 101). A aprendizagem diz respeito à relação entre as pessoas. Nesse caso, o outro é quem fornece os significados que possibilitam pensar o mundo, bem como o contato com a produção cultural acumulada pelos homens ao longo de sua história.

Nessa perspectiva, é necessário se investir na formação das pessoas que gerenciam, cooperam e fazem os centros e museus de ciências (exemplos de espaços não formais), pois passa por elas a decisão acerca de o quê e como focar determinado assunto científico e quais ações formativas poderão ser desencadeadas a partir do tema proposto. Da mesma forma, há de se pensar e se investir na formação dos professores frequentadores desses espaços educativos, para que esses possam articular e cruzar a cultura científica, o saber popular e o próprio saber com vistas à criação de novos conhecimentos e a sua divulgação de forma consciente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade na qual é necessário o professor se desdobrar em seus métodos de ensino para conseguir preparar o indivíduo para a sociedade, porém, por mais que os currículos contemplem e prezem para o desenvolvimento das ações para formação do

cidadão, não se há condições necessárias para isso. Então fica evidente que o professor em sua condição deve recorrer a metodologias como a utilização de espaços não formais.

Este espaço em questão oferece a troca de saberes. Muitos alunos possuem vivências e aprendizagens adquiridas também por meio da educação informal e, ao discutir com os monitores, as dúvidas antes existentes poderão ser esclarecidas. Abre possibilidades de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais. Dito isto, podemos dizer que a educação não formal pode ocorrer em diferentes espaços também denominados de espaços não formais. Portanto, temos de ter clareza que a educação não formal não substitui a educação formal. Ela a complementa principalmente nesses espaços que oferecem a interatividade e participação

Em suma, para que a educação de qualidade, que tanto almejamos deixe de ser uma utopia, necessitamos entre outros aspectos; de um currículo crítico, interdisciplinar, formativo que considere as diferenças culturais e sociais, mas que não abra mão da transmissão dos saberes historicamente elaborado, firmado através de uma práxis docente emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Valdilene Cardoso de; SANTOS, Isabela Macena dos. **Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo**. 2010. Disponível em: <http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/ALEM-DOS-MUROS-DA-ESCOLA-A-EDUCACAO-NAO-FORMAL-COMO-ESPACO-DE-ATUACAO-DA-PRATICA-DO-PEDAGOGO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FOGAÇA, Jennifer. **Currículo no contexto escolar**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/curriculo-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GERHARD, Ana Cristina; ROCHA FILHO, João Bernardes da. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 17, p.125-142, 2012. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID287/v17_n1_a2012.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/20390/10860>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NEGRI, Stefania de Resende. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p.274-292, jul. 2010. Semestral. Disponível em: <http://www.seer.ufrv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/151/39>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **A viabilidade dos pcn como política pública de intervenção no currículo escolar**. Disponível em: [http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação Continuada/Artigos Diversos/internet/VIABILIDADE DOS PCN COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INTERVENÇÃO NO .htm](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20Continuada/Artigos%20Diversos/internet/VIABILIDADE%20DOS%20PCN%20COMO%20POLÍTICA%20PÚBLICA%20DE%20INTERVENÇÃO%20NO%20.htm). Acesso em: 05 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação**. 36ª ed. revista. Campinas - SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p.152-180, jan. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Estação ciência: espaço educativo institucional não formal de aprendizagem**. 2011. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Encontro/24.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia and DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Cienc. Cult.**[online]. 2005, vol.57, n.4, pp. 21-23. ISSN 2317-6660.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. (1984). **PENSAMENTO E LINGUAGEM**. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1993.

UMA NOVA ALTERNATIVA PARA O USO DA TV PENDRIVE EM SALA DE AULA

Oscar Szpanic Bueno⁵⁰
 Mayara Cristina Pereira Yamanoe⁵¹
 Edson dos Santos Cordeiro⁵²
 Rafael Wild⁵³

Eixo Temático: Eixo 5 – Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: TV Pen Drive. Celular. Tecnologias na Educação.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho resulta de uma pesquisa que tenta atender duas demandas constatadas no contato com a educação básica. A primeira é a dificuldade dos professores encontrarem e produzirem conteúdos para serem utilizados nas TVs Pendrive, equipamento multimídia fornecido pelo governo do Paraná no ano de 2007 às escolas estaduais. Este equipamento possui limitações em termos de formato de arquivo aceito, entre outros que serão melhor examinados no corpo do trabalho. A segunda demanda consiste em aumentar a vida útil destes aparelhos. Apesar de representarem um dos maiores investimentos em artefatos tecnológicos destinados à educação no estado, e terem apenas 10 anos de utilização em sala de aula, estão se tornando obsoletos e pouco utilizados.

Segundo Silva (p. 25, 2012), a TV Pendrive ainda é considerada pelos professores um recurso tecnológico muito útil como ferramenta educacional, apesar de tratar-se de um equipamento não tão moderno, mas ainda pode-se explorar muito bem as funcionalidades apesar das limitações em virtude do tempo e das novas tecnologias.

Por outro lado, o uso de aparelhos celulares como ferramenta pedagógica em sala de aula, embora controverso, pode apresentar diversas vantagens (Batista & Barcelos, 2017). Bento (2018) argumenta que essa problemática ocorre especialmente porque as discussões sobre tecnologias educacionais e a formação para seu uso ainda é recente e de alcance restrito:

"O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TIMS) aumentam os desafios da realidade escolar. Educadores precisam se adequar a realidade desenhada pelas TIMS. Entre as TIMS, temos o celular, um aparelho popular, com aplicativos que podem vir a ser utilizados em sala de aula como recurso pedagógico." (Bento, 2013, pg. 28).

A alternativa proposta por esse trabalho se apresenta como um elemento de ampliação dessa discussão ao propor uma nova alternativa para o uso da TV Pendrive em sala de aula por meio do celular. A proposta se propõe a facilitar a interatividade e o uso da TV Pendrive presente nas salas de aula da rede do estado, tornando sua vida útil maior e ao mesmo tempo

50 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

51 Dra Mayara Cristina Pereira Yamanoe Prof.^(a) do Curso de Licenciatura em Informática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

52 Ms. Edson dos Santos Cordeiro Prof.^(o) do Curso de Licenciatura em Informática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

53 Dr. Rafael Wild. Orientador(a). Prof.^(o) do Curso de Licenciatura em Informática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

mais dinâmica. O uso da TV Pendrive associada ao celular pode flexibilizar e aumentar as opções de recursos digitais no dia a dia dos professores e alunos.

2 METODOLOGIA

O público-alvo do presente trabalho foi uma escola pública do Estado do Paraná localizada na cidade de Marmeireiro – PR que possuía e usava a TV Pendrive.

O procedimento foi dividido nas seguintes etapas:

- Levantamento das características da TV Pendrive: cujo objetivo foi levantar as características técnicas do aparelho (resolução, conexões) com o propósito de orientar a seleção de tecnologias que poderiam ampliar o seu uso.
- Pesquisa de tecnologias de software e hardware: levantamento e avaliação de tecnologias de hardware e software de baixo custo adaptáveis à TV Pendrive.
- Construção de um protótipo: seleção e preparação de hardwares adaptáveis à TV Pendrive que permitissem estender o uso do celular. Seleção e avaliação de aplicativos de baixo custo para fazer a interface do celular com a TV Pendrive.
- Avaliação do protótipo: avaliar o conjunto de software e hardware nas TVs Pendrive disponíveis na escola.

Por tratar-se de uma escola pública, um critério utilizado na seleção dos componentes foi a baixo custo e, preferencialmente, tecnologias que fossem disponibilizadas sob licenças gratuitas e de código aberto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de seleção das tecnologias seguiu no sentido de selecionar dispositivos que permitissem tornar uma TV comum numa *smart TV*. A princípio foi selecionado o dispositivo Google ChromeCast (fabricado pela Google). Nos testes iniciais, esse tipo de dispositivo atendeu às expectativas iniciais, entretanto, seu custo era elevado e o software proprietário.

Novas pesquisas indicaram o dispositivo EZCast que além de apresentar um custo bem inferior dispunha de um software livre e de código aberto. O próximo passo foi a preparação do kit de conexão com a TV Pendrive e, após alguns testes, chegou-se ao seguintes componentes: a) um aparelho responsável pela conexão entre o smartphone e a TV Pendrive (EZCast); b) um conversor necessário para suprir a ausência de uma entrada HDMI no equipamento; c) um cabo de áudio e vídeo padrão; d) um Hub USB (uma vez que o conversor e o EZCast são alimentados via USB e a TVPendrive só possui uma única entrada USB) e, e) um aplicativo gratuito a ser instalado no *smartphone* para auxiliar na comunicação entre todos os aparelhos do conjunto de solução. Na época, o custo do kit foi de R\$173,00.

O kit foi testado em diferentes TVs Pendrive em sala de aula. Em relação aos celulares, foi realizado testes em cinco aparelhos de marcas e especificações técnicas de hardware diferentes, incluindo diferentes versões do sistema operacional *Android*. Também foi realizado um teste no aparelho iPhone 4. Em todos os testes foi possível usar diferentes recursos disponíveis no celular (áudio, vídeo, imagens etc.) de forma satisfatória na TV Pendrive. Obviamente, os aparelhos com melhor configuração de software e hardware apresentaram melhor desempenho, mas em todos os casos foi possível usar diferentes recursos. Os professores de diferentes áreas de conhecimento que acompanharam os testes também manifestaram interesse em usar o recurso em sala de aula, pois consideraram de fácil uso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias digitais disponíveis nos celulares por meio da TV Pendrive pode se constituir mais um recurso ao professor em sala de aula. Nos testes iniciais foi possível constatar que a solução proposta pode agregar novas tecnologias aos recursos já existentes em sala de aula e disponibilizar ao professor uma maior diversidade de atividades. O presente trabalho apresentou uma proposta que inicialmente mostra-se promissora, baixo custo, fácil instalação e que reaproveita tecnologias que tenderiam a ficarem obsoletas em sala de aula. Entretanto, cabe ressaltar que ainda estão sendo realizados outros testes e aprimoramentos no sentido de consolidar essa proposta numa tecnologia ainda mais viável e atrativa à escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, M. C. Marcelino e Cavalcante, R. dos S. **Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula.** 2013.

BATISTA, Sílvia Cristina Freitas; BARCELOS, Gilmara Teixeira. **Análise do uso do celular no contexto educacional.** Renote, v. 11, n. 1, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? [S.l.]: Cortez Editora, 2014.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, 1988.

SILVA, M. A. **A tv pendrive e seu uso como recurso didático.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Clair Fatima de Ramos⁵⁴
Maynara Regina Wons⁵⁵

Eixo Temático: Eixo 05 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem.

Modalidade: Comunicação Oral

Palavras-chave: Tecnologia. Propostas didáticas inovadoras. Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato visa refletir sobre as propostas pedagógicas embasadas no uso da tecnologia em sala de aula e seus reflexos na aprendizagem dos alunos, por meio de duas experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I, componente obrigatório do curso de Graduação em Licenciatura em Letras- Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza. Pautadas nesse objetivo, vamos analisar a atuação de duas professoras, nomeadas como “Professora 1 e Professora 2”, buscando em suas práticas elementos que contribuam para uma melhor aprendizagem.

A organização estrutural deste trabalho se divide em introdução, desenvolvimento apresentando as duas propostas metodológicas das professoras, bem como, seus resultados no processo de ensino e aprendizagem. E por último, destacam-se as considerações finais levantadas por meio da análise do conteúdo deste trabalho, além de constar logo em seguida, as referências na qual se basearam nossa defesa da metodologia utilizada.

2 DESENVOLVIMENTO

A tecnologia vem ganhando um vasto espaço em nossa sociedade, quando algo se torna ultrapassado, logo é substituído por algo novo e mais atual. Para os professores essa massa tecnológica pode gerar uma disputa de atenção entre tecnologia e ensino. Com isso, no contexto educacional, faz-se necessário uma reavaliação das metodologias utilizadas para o ensino, pois com tantas inovações tecnológicas pode ser difícil competir lançando mão somente do ensino tradicional. Por outro lado, o docente pode utilizar as tecnologias a seu favor, enriquecendo sua prática de ensino. Nesse sentido, foram analisadas as propostas didáticas de duas professoras, uma da cidade de Salto do Lontra/PR (Professora 1) em uma escola de ensino médio e a outra da cidade de Capanema/PR (Professora 2) docente dos anos finais do ensino fundamental.

Em relação ao material didático/recursos utilizado pela Professora 1 para promover o desenvolvimento do aluno, adequando-os às suas características e necessidades, “o livro didático não deve ser o único recurso, fundamentar conteúdos de forma historicamente situada implica buscar outras referências” (COLÉGIO ESTADUAL ROCHA POMBO, 2017, p. 41, grifo do autor). E, o exposto foi constatado durante a observação, quando a professora fez uso

54 Acadêmica do Curso de Licenciatura de Letras - Português e Espanhol. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. clairramos0707@gmail.com

55 Acadêmica do Curso de Licenciatura de Letras - Português e Espanhol. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. maynarawons@hotmail.com

de multimídia, para efetivar o trabalho de construção de paródias. Por intermédio disso, nota-se que as ferramentas utilizadas influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que o uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem é baixo, pois apenas o uso de data show e da sala de informática não caracterizam um trabalho significativo para o letramento digital. É importante salientar que para efetivar um trabalho de ensino voltado às Novas Tecnologias faz-se necessário uma mudança abrangente e essa perpassa o espaço da escola, ou seja, deve ser subsidiada por Políticas Públicas em âmbito Nacional, Estadual e Municipal.

A aplicação de metodologias inovadoras pela Professora 2, busca mesclar atividades tradicionais e dinâmicas, aproximando o aluno e o conteúdo de sua realidade. Assim, gerou-se um projeto desenvolvido por essa professora, oportunizando o contato com os clássicos da literatura brasileira de forma dinâmica: os alunos fariam a leitura de alguns clássicos e reproduziriam a releitura na forma de ensaios fotográficos, com a breve síntese de cada obra reproduzida, denominados como *scrapbooks*, de modo que, mostrou ter sido uma proposta muito proveitosa, por dispor de um aspecto tão importante da Língua Portuguesa e ter como instrumento inovações tecnológicas, conciliando ainda a análise que faziam ao ler as obras e relacioná-las a sua realidade.

Segundo Kuenzer, um ponto importante para um professor é

[...] exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam [...] (KUENZER, 1999, p.171)

O produto final desse projeto foi um recurso audiovisual, os alunos produziram também um vídeo com a síntese da obra sendo narrada e legendada com o pano de fundo as imagens das cenas produzidas, com esse propósito, quem apresenta algum tipo de deficiência tanto auditiva como visual, teria acesso e compreensão. Tornando a produção de caráter inclusivo.

Desta maneira, vemos um projeto que vai de encontro com a realidade dos alunos e da própria sociedade, fazendo com que meios já pertencentes ao cotidiano dos alunos ganhem um novo olhar e uma nova utilização, algo que Morin salienta em seus trabalhos

O uso da TIC na criação de rede de conhecimentos traz subjacente a provisoriedade e a transitoriedade do conhecimento, cujos conceitos articulados constituem os nós dessa rede, flexível e sempre aberta a novas conexões, as quais favorecem compreender "problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais" (MORIN, 2000, p. 14).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das observações, percebe-se a semelhança do uso do livro didático não apenas como única e determinante vertente, bem como nota-se a busca por uma metodologia diferente das tradicionais. Assim, considera-se que um ensino pautado em novas tecnologias propicia um espaço escolar para atuação de um docente mediador e de um discente investigador. Cenário esse ideal para a construção do saber, uma vez que as informações e o acesso a essas se dá de modo virtual, atualizado e prazeroso.

Sobretudo, o que não pode faltar além da busca constante e da apropriação de metodologias inovadoras por parte do professor para que possa usufruir do melhor desempenho de seus alunos, é o fato de que um professor com amor ao que faz, também deve

acreditar no potencial de seus alunos e constantemente incitá-los a acreditar em si mesmos e a buscar novos caminhos até alcançarem seus objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLÉGIO ESTADUAL ROCHA POMBO. **Projeto Político-pedagógico**. Capanema, 2017. 70 p.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

**METODOLOGIA LÚDICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO INCLUSIVO –
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO CULTURAL INTITULADO
“ANIMÁLIA – TEATRO DE FANTOCHES”**

Andressa Ferandin Zanon⁵⁶
Maiara Grasiela Rossi⁵⁷
Neli Gehlen Motta⁵⁸
Carine Priscila da Silva⁵⁹
Orientadora: Patrícia Romagnoli⁶⁰

Eixo Temático: Eixo 05 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Teatro. Didática. Inclusão Social.

1 INTRODUÇÃO

As metodologias lúdicas possuem um importante papel no processo de ensino e de aprendizagem, ainda mais para o público de portadores de necessidades especiais, que são pouco assistidos quanto às temáticas comumente discutidas com alunos não excepcionais, uma vez que as didáticas utilizadas geralmente são de difícil assimilação para eles (SILVA, 2012).

O projeto Animália - Teatro de Fantoques, permitiu a reflexão sobre as didáticas e metodologias de ensino aprendizagem, bem como sobre inclusão e diversidade. Este projeto visou o ensino dos alunos das escolas fundamentais de Realeza como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) - organização social que possui objetivo de promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla (APAE, s.d.) - Centro Juvenil Padre Ludovico Redin - programa de educação informal que promove atividades educativas para crianças e adolescentes oriundos de classes trabalhadoras, propondo ação complementar à da família e à da escola (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, 2011) - e Tesouro Encantado – escola de ensino regular, creche, pré-escola e ensino fundamental com proposta pedagógica que valoriza e respeita os direitos das crianças, estabelecidos e assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

O grupo multidisciplinar foi composto por docentes de medicina veterinária e discentes de medicina veterinária e biologia da Universidade Federal da Fronteira Sul, além de uma parceria externa. Dividido em capítulos, com uma duração de 40 semanas, o teatro assumiu como palco uma visita de Darwin ao Brasil e à nossa fauna, a partir disso as histórias desvendaram os processos evolutivos, de extinções e transformações sofridas pelos animais ao longo do tempo, estimulando entre os espectadores, a reflexão sobre o respeito aos animais e meio ambiente.

56 Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. andressa_zanon@hotmail.com

57 Graduada em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. mairossibio@gmail.com

58 Acadêmica do Curso de Nutrição Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. nelli.ngm@gmail.com

59 Acadêmica do Curso de Nutrição. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. carine.camillo@gmail.com

60 Doutora na Universidade Federal da Fronteira Sul. Orientadora. Prof.(a) do Curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. patricia.romagnoli@uffs.edu.br

Experiências semelhantes a estas, podem permitir aos proponentes das atividades, conhecer e comparar as diferentes realidades de instituições de ensino com diferentes propostas pedagógicas e alunos de diferentes necessidades, bem como exercitar a resiliência e comunicação frente aos diferentes públicos, situação que pode contribuir com estes no exercício de suas profissões, assim como nas suas demais relações interpessoais futuras. Além disso, o ensino não formal através de metodologias pouco utilizadas em instituições de ensino - como no caso das metodologias lúdicas - e assuntos pouco ou não tratados nessas instituições, podem ser trazidas ao público de forma divertida, rápida e eficiente, otimizando as capacidades cognitivas acerca de assuntos não menos importantes que os trazidos nas bases curriculares comuns.

2 DESENVOLVIMENTO

O projeto cultural Animália – Teatro de Fantoques, propôs a formação de um grupo heterogêneo, compostos por docentes com formação em Medicina Veterinária e Pedagogia, discentes dos Cursos de Ciências Biológicas e Medicina Veterinária, e profissionais da área da Cultura, que levaram informações sobre a importância da fauna para o meio ambiente e as gerações, no passado, presente e futuro, para crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas e particulares de Realeza-PR. Incluíram-se como público-alvo destas ações, ainda, alunos da APAE e a entidade Centro Juvenil que promove atividades extracurriculares gratuitas de reforço escolar e atividades culturais a crianças e jovens das escolas públicas do município.

De acordo com Vigotski (2001), a palavra é mediadora na construção e compreensão de conceitos, e é por meio dela que os indivíduos elaboram seus significados. Ao contrariar esse pressuposto, muitas pessoas acreditam que as crianças são incapazes de compreender o significado das palavras e, portanto, parte significativa do conhecimento científico que é passado nas escolas sofre simplificação, podendo ocasionar erros/equívocos ou ainda os diversos tipos de enfoque popular, religioso ou antropocêntrico no ensino de Ciências.

Ao criar uma história com conteúdo histórico-científico como base, procurou-se empreender as ideias de Gohn (2001) de ensino não formal: gerando aprendizado de maneira indireta, mas intencional. Segundo ele, a educação é a chave de enfrentamento dos desafios gerados pelas transformações sociais econômicas, culturais, políticas e tecnológicas, e por conta disso, tem potencial para promover maior justiça e igualdade social. Assim, os conceitos de educação se ampliam: os sujeitos passam a ter mais do que formação intelectual, mas também de personalidade e caráter.

Com o ensino lúdico sobre a história do desenvolvimento dos animais, estimulou-se a reflexão a respeito de que o ser humano não se trata de um ser “apesar” da natureza. Ao contrário, que os seres humanos integram a natureza, se desenvolvem com ela e, sobretudo, interferem de forma significativa em sua dinâmica, desta forma, alertando a presente geração em formação, ainda em sua tenra idade, de que as mudanças sofridas pelos animais ao longo de sua evolução tratam-se de processos contínuos, em franco desenvolvimento e capazes de, no futuro, apresentarem cenários diversos dos atuais.

O evolucionismo, ideia da qual Charles Darwin é pioneiro, propõe que todas as espécies de seres vivos descendem de um ancestral comum, portanto, apresentando certo grau de parentesco (SENE, 2009). Esse é um dos temas que permeia a “ciências da vida” e pode ser apresentado nas escolas a fim de que os alunos criem outra visão sobre as espécies bem como da própria inclusão do ser humano na natureza.

Através das produções cênicas do projeto, procurou-se apresentar em linguagem prática, acessível e ilustrada, a caminhada do Reino Animal baseada principalmente das teorias evolucionistas de Darwin, até a atualidade. Deste ponto, alertando para os necessários

cuidados com a preservação da vida animal, baseando-se nas consequências boas e ruins das ações humanas. Nessa oportunidade foi possível ainda, integrar a Universidade Federal da Fronteira Sul com a sociedade em que se insere, levando conhecimento técnico, científico e promovendo de cultura. Essa oportunidade foi vista por mim e pelo grupo desse trabalho, como uma potente forma de abranger gêneros culturais diversos, assim como modos de viver o pensamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que alcançou um total de 214 pessoas, envolveu crianças do ensino fundamental das redes pública e privada de Realeza-PR; pessoas de idades variadas, na APAE; professores, responsáveis e acadêmicos universitários. Os materiais, totalmente confeccionados pela equipe do projeto a base de materiais reciclados, a criação de textos, o desenvolvimento de relatórios e demais tarefas realizadas pelos alunos da universidade, trouxeram aprendizados quanto a didáticas, ferramentas e metodologias de ensino e de aprendizagem, bem como sobre inclusão e diversidade, uma vez que as atividades foram apresentadas para indivíduos de diferentes faixas etárias, diferentes facilidades e dificuldades de assimilação de conteúdo.

A demonstração a respeito do evolucionismo segundo Charles Darwin de forma lúdica e didática, que era o objetivo norteador do projeto, foi alcançado, mas, muito além disso, os saberes obtidos pelas experiências interpessoais entre os acadêmicos e o público merecem destaque. A integração e troca de ideias e materiais deixaram um legado na vida de cada envolvido, conduzindo estes a desenvolverem empatia e resiliência com diferentes indivíduos e situações, mostrando que o processo de ensino vai muito além da apreensão de conteúdos, abrangendo também a formação do sujeito pensante, crítico e único em caráter e personalidade. Esse é o maior poder do ensino: proporcionar às pessoas a capacidade de discernimento, de enfrentamento e de promoção de transformações dos meios em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- GOLDSCHMIDT, A. I. Et Al. Despertando o interesse por Charles Darwin e pela evolução biológica através da investigação científica. *Acta Scientiae*, V.13, N.2, Jul./Dez. 2011. P. 145-162.
- PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA. **Centro Juvenil Padre Ludovico Redin**. Realeza – Paraná, 2001.
- SENE, F. M. **Cada caso, Um caso... Puro Acaso: os processos de evolução biológica dos seres vivos**. Ribeirão Preto/SP: Sociedade Brasileira de Genética, 2009. 252 p.
- SILVA, J. M. A. **O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual**. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA COMO METODOLOGIA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Eduarda Bertuol⁶¹

Eixo Temático: Eixo 05 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Metodologia. Música. História.

1 INTRODUÇÃO

Os educadores estão se deparando com novos parâmetros escolares em que a necessidade de aprimoramento de novas metodologias e o domínio de tecnologias tornou-se indispensável. Utilizar de novos recursos didáticos é um meio de aproximar-se da realidade dos alunos, proporcionando um estudo que desperte o interesse deles. Muitas são as metodologias que podem ser usufruídas no seguimento escolar, tais como: teatro, filmes, fotografia, inclusive a própria música.

Objetiva-se nesse texto tecer considerações teóricas a fim de demonstrar como a música pode contribuir ao ensino de história como uma metodologia significativa para o processo de ensino aprendido, fazendo com que o conhecimento supere as metodologias tradicionais e pautadas na imposição de conteúdos aos discentes, e passe a incluir esse como sujeito ativo no processo da educação e da própria construção histórica.

Em primeiro lugar, discute-se sobre a educação de história no Brasil e como essa se constituiu, demonstrando a contribuição da Escola dos Annales e da História Nova para a renovação das metodologias de ensino. Por último destaca-se a utilização da música como metodologia possível e a importância dessa para o ensino em sala de aula.

2 CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

No Brasil, a educação sempre acompanhou os períodos históricos pelos quais o país passou e as mudanças, tanto ideológicas quanto sociais. Por exemplo, com o regime republicano Brasileiro o voto foi restringido aos alfabetizados, tornando, desse modo, a escola como central na formação política e ética desses novos cidadãos. É possível perceber, nesse sentido, que a disciplina de história, no Brasil, serviu, em partes, ao interesse de outros, se tornando o melhor mecanismo do Estado que, por meio da escolha dos conteúdos e da maneira como eram contados os fatos, tentava incitar a formação de uma identidade nacional reafirmando a legitimidade do governo (BITTENCOURT, 2010).

Com interesses implícitos na organização e preparação dos conteúdos históricos para o ensino em sala de aula, destacava-se a história dos “vitoriosos”, por exemplo, da chegada dos europeus na América e a importância desses para a evolução do continente e se desprezava as histórias populares, como dos índios e trabalhadores escravizados. Assim, muitas vezes, os conteúdos escolhidos para a formação da identidade nacional são usados como artifício para a idealização de um passado nacional glorioso e exaltação de personalidades tidas como heróis

61 Acadêmica do Curso de Pós-graduação em Direitos Humanos. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. dudabertuol@hotmail.com

nacionais, além de se efetivar por meio da educação tradicional em que o estudante era visto apenas como um receptor dos fatos históricos, aos quais não se ligavam com a vida desse fora da escola e na sociedade. (PINSKY, 2009)

A educação, no Brasil, seguia as tendências educacionais e suas evoluções passando primeiro por uma fase de métodos tradicionais de ensino, caracterizada pela decoração de datas e nomes e pela passividade dos alunos quanto ao conhecimento. Foi a partir da criação dos primeiros cursos para a formação dos professores, em universidades, que esse cenário começou a se modificar, com a influência de muitos cientistas franceses. Na institucionalização principalmente da disciplina de História nas universidades, em São Paulo, houve influência, principalmente, da Escola dos Annales, da criação do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e da criação da Cadeira de História da América (NADAI, 2017).

A escola dos Annales introduziu novas perspectivas sobre teoria e prática histórica, assim a história nova quebrou com algumas perspectivas do paradigma tradicional, fortemente propagado até então no meio historiográfico, tornando-os diferentes em seus métodos e objetivos. No paradigma tradicional a história via-se apenas como política, sendo marginalizado o estudo de outros campos; além disso era pensada como essencialmente narrativa de acontecimentos com a utilização apenas de fontes que caracterizam documentos oficiais e que contam estritamente, e para os historiadores tradicionais era o importante, os grandes feitos de grandes homens, se constituindo assim na história vista de cima (BURKE, 1992).

A História Nova revoluciona quando possibilita a abertura de pesquisa em várias áreas jamais imaginadas anteriormente que, além de introduzirem novas formas de pesquisa histórica, não apenas com documentos oficiais, começa a utilizar quase tudo como fonte de pesquisa; também garantiu com isso, a propagação da história vista de baixo, que enaltece os personagens históricos que até então não eram considerados. A partir daí também deu ênfase a acontecimentos até então considerados insignificantes, tornando os eventos cotidianos tão importantes quanto os globais. Dessa forma a nova história traz a importância, não da narrativa dos acontecimentos em si, mas da análise das estruturas, suas implicações com outros acontecimentos e suas influências a curto e a longo prazo (BURKE, 1992). Toda essa gama de transformações, trazidas pela Escola dos Annales no pensar e fazer história, interferiu diretamente em seu ensino na educação formal.

A partir desses preceitos o ensino de história não se pauta mais somente no tempo cronológico, como na visão positivista, mas ressalta o tempo histórico, sobre as considerações mais profunda dos acontecimentos, de suas mudanças e permanências (HIPÓLIDE, 2012).

Utilizar de novos recursos didáticos é um meio de aproximar-se da realidade dos alunos, proporcionando um estudo que desperte o interesse deles. Muitas são as metodologias que podem ser usufruídas no seguimento escolar tais como: teatro, filmes, fotografia, inclusive a própria música. Utilizar deste meio no ensino pode contribuir e melhorar a compreensão do conteúdo que está sendo estudado, já que a música caracteriza-se como uma forma de expressão, que se apresentou e perpetua-se como forma de exteriorização de sentimentos populares. Como recurso, ela capacita a introdução ou ilustração de determinado tema histórico a ser trabalhado pelo professor, contribuindo na formação de um indivíduo crítico (CORRÊA, 2018).

A música neste sentido é capaz de apresentar-se como uma metodologia diferenciada no ensino fugindo de métodos tradicionalistas, sendo capaz de ser um recurso motivador e prazeroso no estudo da História. Além de que utilizar-se da música no ensino torna-se capaz de desconstruir estereótipos emblemados ao longo dos anos tais como questões raciais e de gênero (DAVID, 2018).

Inúmeras são as possibilidades que a música fornece para ser usufruída no ensino de história, sendo que a mesma integra posturas alinhadas a diversos contextos. A música já foi

empregada de muitas maneiras no passar dos anos, como manifestação de posicionamentos ideológico-partidários, forma de protesto e denúncia, exaltação vinculada a sentimentos e natureza, dominação política e cultural (DAVID, 2018).

A música apresenta-se como uma forma de clarear, simplificar assuntos que são empregados como algo remoto, ofertando o aprazimento na arte de aprender e também de ensinar, favorecendo no entendimento e concretização do conhecimento (SANTOS, 2014).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores, atualmente, estão se deparando com novos parâmetros escolares em que a necessidade de aprimoramento de novas metodologias e o domínio de tecnologias tornou-se indispensável. Dessa forma a música apresenta-se como uma metodologia possível ao ensino da história em que não só atua contribuindo para uma aula diferenciada e atrativa, mas, principalmente, contribui para que a aprendizagem seja significativa. Dessa forma a música, a partir da perspectiva da Nova História, pode ser inserida como fonte histórica (utilizando de músicas de períodos diferentes e analisando o que estava acontecendo na sociedade, ou o que reivindicavam, pois, a música é a expressão da vida popular e da sociedade) ou como ponto de partida para discussões de aspectos sociais.

A música se configura em uma das metodologias essenciais para a mudança do ensino em sala de aula pautado na pedagogia tradicional para uma educação que seja significativa e transformadora para o estudante em que se estabeleça uma ponte entre os conteúdos e a sua vida e a própria sociedade. Só assim a história, e a educação, cumpre seu papel de formar cidadãos conhecedores e aptos à vida social e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. p. 11-27. In: _____. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. p. 7-37. In: _____. (Org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CORRÊA, A. L. C. **Música e ensino de história: possibilidades pedagógicas**. 2019.
- DAVID, C. M.. **Música e ensino de história: uma proposta**. Universidade Estadual Paulista, 2018.
- HIPÓLIDE, M. C. **Contextualizar é reconhecer o significado do conhecimento científico**. São Paulo: Phorte, 2012.
- NADAI, E. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-160, agosto, 1993.
- PINSKY, J. Nação e Ensino de História no Brasil. In: _____. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTOS, R. M. **O uso da música na prática de ensino de história**. Cadernos de graduação. Aracaju, v. 2, nº 2, p. 161-171, outubro, 2014.

LUDOTECA PARA O ENSINO MÉDIO: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO

Fernanda Marchiori Grave⁶²

Tatiane Peratz⁶³

Yohana Diel Saheli⁶⁴

Karen Santos Schmidt⁶⁵

Eixo Temático: Eixo 05 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem.

Modalidade: Relato de experiência/Comunicação oral

Palavras-chave: Lúdico. Metodologia de Ensino. Jogos.

1 INTRODUÇÃO

Para muitos(as) alunos(as), o estudo de algumas disciplinas dentro do ambiente escolar, ainda é visto e vivenciado como algo maçante e desmotivador, o que se justifica, em partes, pela forma tradicional de se trabalhar os conteúdos, a qual é caracterizada pela ênfase na memorização de nomes, fórmulas, conceitos, regras e normas. Diante disso, o(a) estudante acaba esquecendo dos conteúdos estudados e não vê sentido em sua aprendizagem.

Neste texto, viemos relatar a nossa experiência com o projeto de extensão LUDOTECA PARA O ENSINO, que vêm sendo desenvolvido no Campus Avançado Barracão desde o ano de 2015. Esse projeto se propõe a dar subsídio à prática docente no ensino médio por meio da construção e divulgação de jogos, envolvendo materiais de baixo custo, que proporcionem o desenvolvimento frequente de atividades lúdicas em ambiente escolar.

A palavra “lúdico” vem do latim *ludus* e significa brincar. Assim, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão individual de mundo. Acreditamos que o lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para que o indivíduo desenvolva boa saúde mental, preparando-se para um estado interior abundante, facilitando os processos sociais, comunicativos, expressivos e construtivos no âmbito do conhecimento.

Diante disso, optamos, nesta ação de extensão, por inserir o uso do lúdico trazendo consigo essa característica motivadora e instigante que orienta o(a) aluno(a) a aprender brincando e a brincar aprendendo. A utilização do jogo com finalidade pedagógica deixa evidente a importância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem. Quando as atividades lúdicas são intencionalmente elaboradas pelo(a) professor(a) para estimular a aprendizagem, a função educativa está presente. E, enquanto a esta função

62 Professora do Curso Técnico em Administração e Curso Técnico em Informática. Instituto Federal do Paraná – IFPR. fernanda.grave@ifpr.edu.br

63 Mestre em Educação. Professora do Curso Técnico em Administração. Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR - Dois Vizinhos - PR. tatianeperatz@gmail.com

64 Professora Curso Técnico em Administração e Curso Técnico em Informática. Instituto Federal do Paraná – IFPR. yohana.saheli@ifpr.edu.br

65 Acadêmica do Curso Técnico em Administração. Instituto Federal do Paraná – IFPR. karensantosschmidt@gmail.com

estiver associado o ato do(a) estudante de brincar, pode-se afirmar que o(a) professor(a) está potencializando o processo de ensino-aprendizagem (KISHIMOTO, 1996).

Segundo Kishimoto (1996), o jogo pode ser considerado educativo quando a função lúdica está em equilíbrio com a função educativa. Esta se relaciona à aquisição de conhecimentos, enquanto aquela remete à diversão e ao prazer proporcionado pelo jogo. Assim, é preciso que o(a) professor(a), ao trabalhar com uma atividade lúdica em sala de aula, tome o cuidado para que ela mantenha o equilíbrio entre as funções lúdica e educativa, pois a ideia não é que os(as) alunos(as) apenas se divirtam na aula, mas sim que se divirtam aprendendo.

Considerando-se então a problemática da distância entre o que é ensinado na teoria e a sua aplicação na prática e observando-se os aspectos envolvidos no uso dos jogos, houve a percepção da importância de se ter um ambiente lúdico no Campus do IFPR de Barracão: a LUDOTECA. Um espaço destinado ao ensino, sempre preservando o caráter lúdico do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a implantação da Ludoteca no IFPR Campus Barracão foi feita com objetivo de oferecer aos(as) professores uma opção para diversificar as atividades escolares.

A Ludoteca é o local que disponibiliza atividades lúdicas, e pesquisas mostram que a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem tem aumentado na última década e enfatizam que estes recursos, além de atuar como promotores da construção do conhecimento, atuam, também, em um sentido mais amplo no desenvolvimento sociocultural do indivíduo, ao criar um ambiente favorável para o desenvolvimento de outras habilidades.

Assim sendo, nossa problemática está inserida dentro do contexto escolar, nas práticas dos docentes do ensino médio e na dificuldade de aprendizagem dos(as) alunos(as). Por isso, este projeto traz uma proposta lúdica, que foge do tradicional e tem por objetivo proporcionar para os(as) alunos(os) e docentes do IFPR e da comunidade externa (alunos) e docentes do ensino médio de outras escolas da região (das cidades de Bom Jesus do Sul/PR, Dionísio Cerqueira/SC e Barracão/PR) uma forma divertida de aprender. Sabemos que muitos dos(as) docentes da região de atuação do projeto não possuem tempo nem recursos necessários para elaboração de propostas outras para o ensino-aprendizagem e o projeto surge como uma ferramenta para a prática docente para minimizar as dificuldades de trabalho enfrentadas pelos(as) docentes.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta ação de extensão, trabalhamos da seguinte forma para a (re)elaboração dos jogos: primeiramente, ocorre a detecção das dificuldades dos(as) alunos(as) em sala de aula acerca de determinado conteúdo do componente curricular para o qual o jogo será (re)elaborado; depois, uma pesquisa de possíveis jogos a fim de definir aquele que melhor se enquadra para o conteúdo; a seguir, procede-se a realização da (re)criação do jogo; e, por fim, o jogo é testado e utilizado pelo(a) docente em sala de aula.

É importante esclarecer que para os jogos (re)criados são confeccionados diversos exemplares e que também ocorre a reprodução de jogos que já existem, sempre envolvendo os conteúdos do ensino médio abordados dentro de sala de aula nas disciplinas de matemática, química, língua portuguesa e língua inglesa. Utilizamos materiais de baixo custo para a confecção dos jogos, optando sempre que possível, por aproveitar materiais recicláveis. Organizamos também como deve ser feita sua elaboração, bem como os passos para sua aplicação em aula, com a utilização do ambiente da sala da Ludoteca do IFPR Campus Avançado Barracão. Assim, é elaborado um material de apoio (apostila) aos(as) docentes do ensino médio destas disciplinas.

Ao longo do ano, fazemos contato com as escolas da região a fim de agendar as visitas dos(as) alunos(as) dessas instituições à Ludoteca. Dessa forma, o ambiente está sempre à disposição para que a comunidade externa possa utilizá-lo.

Figura 1: Sala no início do projeto



Fonte: as autoras

Figura 2: sala do projeto (2015 – 2018)



Fonte: as autoras

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o presente momento, diversos jogos foram (re)criados e reproduzidos. As imagens abaixo mostram alguns dos jogos já (re)criados pela Ludoteca:

Figura 3: Jogo tira varetas de química



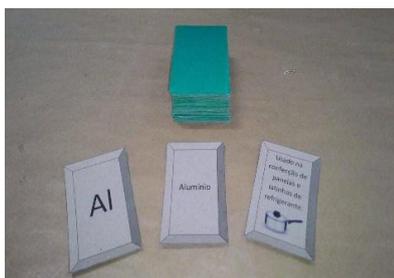
Fonte: as autoras

Figura 4: Trilha atômica



Fonte: as autoras

Figura 5: Pife Químico



Fonte: as autoras

Figura 6: Dominó das quatro cores



Fonte: as autoras

Figura 7: Sinomotrilha - trilhônimo



Fonte: as autoras

Tivemos oportunidade de receber algumas escolas da Região da Trifronteira e divulgar nossa ação de extensão em eventos internos e externos:

Figura 10: Alunos do IFPR usando a sala da Ludoteca



Fonte: as autoras

Figura 11: Comunidade externa fazendo uso do espaço da Ludoteca



Fonte: as autoras

Com base nas percepções dos(as) orientadores(as) do trabalho, podemos afirmar que os(as) estudantes se envolveram de maneira muito significativa nas atividades, realizando-as como desafio. Dessa maneira, podemos afirmar que os jogos aplicados cumpriram com sua característica lúdica, fazendo os(as) alunos(as) se divertirem enquanto estudavam, pois enquanto jogavam, conhecimentos eram trabalhados simultaneamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos sempre que os projetos realizados pelo IFPR devem romper os portões da instituição e ir até à comunidade, promovendo mudanças significativas aos(as) alunos(as) e docentes das escolas da região. Assim, conforme mencionado anteriormente, o contato com outras instituições de ensino, para que tragam seus alunos à Ludoteca do Campus e desfrutem da mesma. O objetivo é de que esta ação de extensão contribua cada vez mais para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da região, auxiliando os(as) estudantes e professores(as) em sua formação acadêmica e cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, N. *Atividades de Experimentação Investigativas Lúdicas no Ensino de Química: Um Estudo de Caso*. Tese de Doutorado em Química ao Instituto de Química. Universidade Federal de Goiás - Goiás, 2009.

PCNEM, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, p. 87, 2000.

“UNIVERSO INFANTIL”, UM RESGATE CULTURAL

Renan Marques⁶⁶
 Queli Ghilardi Cancian⁶⁷
 Vilmar Malacarne⁶⁸

Eixo temático: Eixo 5 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem

Modalidade: Comunicação Oral

Palavra-chave: Atividade física. Relato. Resgate Cultural. Socialização.

1 INTRODUÇÃO

O homem é constantemente impulsionado a buscar respostas para suprir dadas exigências, ocasionadas pela necessidade de acompanhar as inúmeras transformações que ocorrem no seio da sociedade. O que justifica que de tempo em tempo surjam novas propostas, novas formas de agir, desencadeadas por ideias e conceitos que buscam melhorar as práticas educacionais. Quando em formação, durante o Ensino Superior, todo conhecimento adquirido durante a vida acadêmica e posto em prática através do estágio, aonde o graduando tem a oportunidade de vivenciar e apropriar-se de novos conhecimentos adquiridos pela experimentação da realidade ambiental, social, econômica e até mesmo emocional, proporcionadas pela sua área de atuação profissional (CANCIAN; MOREIRA, 2017).

Para Bianchi (2002), é no estágio e a partir do estágio que o graduando tem a oportunidade de demonstrar na prática o seu conhecimento e aprendizado adquirido na teoria. Desse modo, “têm-se no estágio a produção e socialização de saberes que se fundamentam em situações de aprendizagem, investigação, apropriação, na criação de conhecimentos e na interpretação e intervenção em situações concretas” (FAG, 2016, p.05).

No Ensino Fundamental, as brincadeiras e cantigas infantis oferecem as crianças a oportunidade de ludicidade e socialização, além do desenvolvimento das práticas motoras e o resgate cultural, histórico de brincadeiras esquecidas no passado. Partindo desta proposta o projeto “Universo Infantil”, teve por objetivo fazer um resgate cultural, por intermédio de um festival cultural composto por uma noite de apresentações aberta para a comunidade, além das atividades de construção de brinquedos e brincadeiras desenvolvidas no próprio ambiente escolar, estimulando as práticas de atividades físicas, lazer e recreação. O projeto se justificou na necessidade de promover a interação social no ambiente escola, além do resgate cultural e das práticas recreativas.

2 DESENVOLVIMENTO

A proposta do projeto surgiu a partir do estágio curricular, para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. A implementação do mesmo surgiu da necessidade de promover atividades lúdicas e interativas, que envolvessem os alunos e a comunidade escolar. A

66 Graduando em Biologia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel, e-mail: renancezar-marques@hotmail.com

67 Mestranda pelo PPGE – Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e-mail: quelicanain@gmail.com

68 Doutor em Educação - PPGE - Programa Pós-graduação em Educação (Mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br

principal finalidade do projeto foi promover cultura, resgate histórico, socialização e o contato dos alunos da Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu da cidade de Cascavel-PR com um repertório diversificado de brincadeiras infantis, oportunizado pela experimentação e a prática recreativa.

A forma empregada para promover a efetivação dessa proposta, deu-se pela participação das crianças e da comunidade escolar como um todo em um festival cultural. O tema “Universo Infantil” teve como principal objetivo promoção e o regaste da cultura, das brincadeiras e brinquedos do passado, demonstrando sua importância e contribuição na formação da criança. Foi por meio da dança, da música e dos brinquedos que cada uma das crianças envolvidas teve a oportunidade de fazer esse resgate cultural, transmitindo uma mensagem de alegria a seus familiares e a comunidade presente durante a linda noite de apresentações realizadas no Centro Cultural Gilberto Mayer em Cascavel, Pr.

O dia seguinte, foi marcado pela sequência do projeto, no qual se propôs oportunizar a vivência de inúmeras brincadeiras, até então esquecidas ou até mesmo desconhecidas pelas crianças, que atualmente se privam de simplesmente “brincar” pelo prazer de brincar, sem a interferência das inúmeras tecnologias do mundo globalizado. As atividades abordaram diversas brincadeiras do passado, como as cantigas de roda: passa passara, passa anel, cirandas, entre outras. A construção de brinquedos, e o regaste de brinquedos alternativos como pé de lata, betes, amarelinha, bolitas, elásticos, cordas entre outros.

As atividades do projeto proporcionaram inúmeras oportunidades, de interação e troca de conhecimento, entre os alunos e a comunidade como um todo, demonstrando a importância das interações sociais para a construção do conhecimento. Todas as atividades promovidas deram a possibilidade de todos os participantes a vivência, a ampliação do conhecimento, promovendo o estímulo das múltiplas capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o projeto pode-se verificar que a participação das crianças foi muito valiosa, especialmente por favorecer as novas experiências e o despertar de novos interesses. O conhecimento oferecido, colaborou para o enriquecimento cultural e social das crianças, podendo vir a colaborar nas relações com o meio, e principalmente na construção de um novo olhar para a sociedade. Diante do exposto, ninguém pode questionar a enorme importância da atividade física no começo da infância como fonte de conhecimento do mundo que nos cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. Manual de orientação: estágio supervisionado. rev. São Paulo: Pioneira, 2002.

CANCIAN, Queli Ghilardi; MOREIRA, Vitor Cesar. **Relato de estágio supervisionado em educação física, na educação especial.** 4º Congresso de Educação, 3º seminário de letras, 3º Simpósio de psicologia do esporte, 2º Diálogo em psicologia, Educação, Diversidade e Inclusão. 2017. Disponível em:

<https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2017/RELATO_DE_ESTAGIO_SUPERVISIONADO_EM_EDUCACAO_FISICA_NA_EDUCACAO_ESPECIAL.pdf>

Acesso em: 15 ago. 2019.

FAG, **Manual informativo de Procedimentos de Estágio Curricular Supervisionado/**Curso de Educação Física. Cascavel 2016. Disponível em: <<http://www.fag.edu.br/professores/dileia/>> Acesso em: 20 Nov. 2016.

**SENSIBILIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA *ARAUCÁRIA ANGUSTIFOLIA* À
ALUNOS DO EJA DO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO PAULO II EM REALEZA-
PR**

Andressa Luana Felichak⁶⁹

Daniela da Silva Neves⁷⁰

Keli Banck Ferreira⁷¹

Sílvia Maria Tremea Smaniotto⁷²

Orientadora: Gilza Maria de Souza Franco⁷³

Eixo Temático: Eixo 5 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Conservação. Pinheiro-do-Paraná. Reflorestamento.

1 INTRODUÇÃO

A *Araucaria angustifolia*, é conhecida popularmente como pinheiro-do-paraná, pinheiro, pinheiro-brasileiro, é uma espécie nativa do bioma Mata Atlântica (LORENZI, 2008). Além de ser considerada a espécie nacional de maior expressão econômica, é a única com viabilidade para ser utilizada no reflorestamento em grande escala (SIMÕES; COUTO, 1973), é uma árvore que chega a viver 700 anos (NODARI, 2011).

Originalmente a Mata das Araucárias ocupava em torno de 200.000 Km², abrangendo cerca de 37% do Estado do Paraná, 31% em Santa Catarina e 25% no Rio Grande do Sul (NODARI, 2011). Hoje a Floresta com Araucária está reduzida a cerca de 1% de sua área original (EMBRAPA, 2014).

A *A. angustifolia* é uma espécie de grande importância econômica na região Sul do Brasil, destacando-se no Paraná (MULLER et al., 2007). A exploração da espécie foi resultado do avanço da fronteira agrícola, do crescimento das cidades, por possuir madeira de qualidade para fabricação de móveis e ser boa matéria-prima para papel e celulose. A espécie foi tão explorada que passou a figurar na lista das espécies brasileiras ameaçadas de extinção (EMBRAPA, 2014).

Medidas legais para sua proteção foram necessárias para impedir o seu desaparecimento já que a comunidade rural reduziu o plantio desta espécie e até vem destruindo as mudas recém germinadas, para não perder áreas agrícolas (MULLER et al., 2007). A lei nº 254/2009 diz que:

69 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. felichakandressa@gmail.com

70 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. neves.danieladas@gmail.com

71 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. keli_npi@hotmail.com

72 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. silvia.smaniotto.bio@gmail.com.br

73 Coordenadora do Curso de Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul. Orientadora Prof.^a do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - Uffs. gilza.franco@uffs.edu.br

Art. 3º Os recursos florestais das Florestas Plantadas de domínio privado do Pinheiro do Paraná (*Araucaria angustifolia*), não sujeitos aos regimes de Reserva Legal ou de Protetoras previstas na legislação federal, são suscetíveis de utilização sustentável condicionadas aos planos de manejo florestal, nos termos da legislação em vigor.

Art. 4º Os recursos florestais das Florestas Naturais de domínio privado em que ocorre o Pinheiro do Paraná (*Araucaria angustifolia*), não sujeitos aos regimes de Reserva Legal ou de Florestas Protetoras previstas na legislação federal, poderão ser suscetíveis de exploração mediante autorização específica do órgão ambiental, observadas as seguintes condições:

I - quando se tratar de espécimes e/ou formações, situadas em pequenas e médias propriedades, que possuam evidências de terem sido plantadas pelo proprietário atual ou seus ascendentes, mediante declaração de fé pública e reconhecimento por técnico competente, mediante laudo circunstanciado simplificado, das evidências pela localização ou alinhamento, ou ainda, mediante documentação fotográfica que possa servir para comprovar o fato;

II - quando se tratar de espécimes e/ou formações, situadas em grandes propriedades, que possuam evidências de terem sido plantadas pelo proprietário atual ou seus ascendentes, mediante elaboração de planos de manejo florestal sustentável, nos termos da legislação em vigor;

III - quando se tratar de espécimes situadas em meio à formação em estágios avançados e com diâmetros acima de 0,60m ou com evidências de senilidade.

Parágrafo Primeiro. A exploração não poderá ser feita de forma a provocar a eliminação permanente de floresta, garantindo-se corredores de biodiversidade entre capões florestais com dimensões mínimas de 50m de largura em sua faixa mais estreita, onde se manterá toda a variabilidade de espécies que compõem o bioma a referida região geográfica.

Apesar da necessidade de proteger os remanescentes florestais com araucária no Paraná, há também que se responder aos proprietários rurais, qual tratamento dar para essas áreas que não estão entre as prioritárias para fins conservacionistas. Uma alternativa plenamente viável é manejar de forma racional essas florestas (SANQUETTA; DALLA CORTE; EISFELD, 2002). Segundo Zanette, Oliveira e Biasi (2011), é fundamental incentivar o plantio desta espécie, pois desempenha um papel-chave na conservação do ecossistema.

Alguns projetos ao longo dos anos foram surgindo tendo em vista a preservação da araucária um deles é o projeto da Embrapa Floresta, em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente e a Secretaria da Agricultura e do Abastecimento que tem estimulado o plantio de araucárias na beira da estrada. Batizado de “Estrada das Araucárias”, o programa já envolveu, nos últimos quatro anos, a distribuição de 20 mil mudas no Paraná e Santa Catarina e 70 produtores (IAP, 2016). O projeto funciona em parceria com a transportadora DSR, que financia os agricultores para fazer a compensação de emissões de carbono emitidas pelos seus caminhões. A transportadora paga R\$ 5 ao ano por araucária plantada. Os agricultores se comprometem com o plantio de 200 árvores por propriedade, o que garante uma renda de R\$ 1 mil por ano (IAP, 2016). Edilson Batista de Oliveira, pesquisador da Embrapa Floresta afirma “O objetivo é estimular o plantio. As araucárias não competem com outras atividades na pequena propriedade e ainda assim são uma alternativa de renda, tanto no plantio, quanto depois, com a venda do pinhão” (IAP, 2016).

Este trabalho teve como fins promover a reflexão sobre a importância e o papel da Araucária, fortalecendo valores e atitudes a fim de permitir a formação do sujeito crítico, autônomo, capaz de formar conceitos, para que eles possam preservar a espécie que se encontra em ameaça de extinção.

2 DESENVOLVIMENTO

Desde o final do século XX até o presente, a floresta com araucária vem sendo desmatada. Três tipos de atividade humana efetivaram esse processo: agropecuária, a indústria madeireira e a lenha para uso doméstico. Dentre os três fatores citados o mais problemático de se avaliar é o uso da lenha pois o uso doméstico e industrial praticamente não foi registrado e tudo o que se pode fazer são estimativas (CARVALHO, 2011).

O esgotamento das reservas florestais das araucárias foi motivado em parte, pela falta de execução de uma rigorosa legislação existente, e também pela falta de previdência do próprio madeireiro (BITTENCOURT, 2009).

Tendo em vista a importância da araucária em todos os aspectos econômicos, sociais e ecológicos foi desenvolvido um projeto, o qual fomentou na reflexão sobre a relevância do papel da Araucária bem como sua utilização e conservação na região sudoeste do Paraná.

A aplicação do plano de ação ocorreu no Colégio Estadual João Paulo II na cidade de Realeza-PR no dia 06 de junho de 2018, com uma turma de 25 alunos da educação de jovens e adultos (EJA), onde apresentamos uma palestra na sala de aula, nesta palestra esteve presentes como ouvintes os alunos da escola juntamente com o professor da turma, como interlocutores nós acadêmicas e nos auxiliando a professora do componente Projeto Integrador V.

Fomos bem recebidas na escola, pela coordenação e pelos alunos, iniciamos a conversa com uma apresentação do Pinheiro-do-Paraná mostrando suas características, curiosidades, propriedades e peculiaridades, em seguida foram feitos alguns questionamentos para os alunos, averiguando algumas informações que eles sabiam sobre a espécie. Os alunos receberam algumas estruturas da planta (pinha, pinhão e grimpá), para visualização e manuseio, buscando incrementar e aguçar o interesse deles pela araucária, depois foi feita uma breve discussão sobre a atividade, sendo feitas algumas explicações e retirando dúvidas. Eles participaram ativamente das ações propostas, demonstraram ter conhecimentos prévios sobre o assunto, relatando experiências e fazendo várias perguntas, também envolveram-se no jogo de perguntas e respostas, que era uma atividade mais dinâmica. Este momento nos proporcionou um primeiro contato com alunos e escola, o que foi muito importante para nossa formação acadêmica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do plano de ação podemos visualizar que os alunos saíram da atividade com uma ideia mais crítica sobre o assunto sabendo da importância da conservação no meio que vivem, buscando proteger essa espécie em ameaça de extinção. Enriquecemos também o nosso conhecimento acerca da Araucária, pois a interação com os alunos permitiu uma troca de informações na roda de conversa.

A ação do homem é relacionada com sua história, consciência e educação ambiental, com déficit nesses quesitos, a preservação da natureza se torna quase impossível. É necessário que haja uma parceria entre agricultores, população em geral, empresas, instituições de preservação ambiental e as autoridades competentes, para que a Araucária saia da lista nacional de espécies ameaçadas de extinção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, L. P. E OLIVEIRA, G. B. **A indústria madeireira paranaense nos anos recentes**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 7, n. 1, jan/jun 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/cap4.pdf>.

CARVALHO, Miguel Mundstock Xavier de. **Os fatores do desmatamento da Floresta com Araucária: agropecuária, lenha e indústria madeireira.** Revista Esboços, Florianópolis, v.18, n. 25, p. 32-52, ago. 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/20555>>.

EMBRAPA. **Pesquisa pode reverter ameaça de extinção da araucária.** maio 2014.

Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/1656125/pesquisa-pode-reverter-ameaca-de-extincao-da-araucaria>>.

INSTITUTO AMBIENTAL DO PARANÁ. **No Paraná, pinhão gera renda para pequenos produtores.** jun. 2016. Disponível em: <<http://www.iap.pr.gov.br/2016/06/933/No-Parana-pinhao-gera-renda-para-pequenos-produtores.html>>.

LORENZI, H. **Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas do Brasil.** Nova Odessa: 5 ed, Instituto Plantarum, 2008, 391 p.

NODARI, E. S. Unidades de Conservação de Proteção Integral: solução para a preservação? Floresta com Araucárias em Santa Catarina. **Esboços-revista do Programa de Pós-graduação em História da UFSC**, v. 18, n. 25, 2011.

OLIVEIRA, J. M. **Anéis de Crescimento de *Araucaria angustifolia* (Bertol.) O. Kuntze:** Bases de Dendroecologia em Ecossistemas Subtropicais Montanos no Brasil. nov. 2007. p.137. Tese de Doutorado. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, Nov. de 2007. Disponível em:

<http://ecoqua.ecologia.ufrgs.br/arquivos/Reprints&Manuscripts/Theses&Dissertations/OliveiraJulianoM_2007_DoctorThesis.pdf>.

SANQUETA, C.R.; DALLA CORTE, A. P.; EISFELD, R. L. Crescimento, mortalidade e recrutamento em duas florestas de Araucária (*Araucaria angustifolia* (Bert.) O.Ktze.) no Estado do Paraná. **Revista Ciências Exatas e Naturais**, vol. 5, n.1, Jan/Jun. 2003.

SANTOS, V. S. "Araucária"; *Brasil Escola*. Disponível em:

<<http://brasilecola.uol.com.br/biologia/araucaria.htm>>.

SIMÕES, J. W.; COUTO, H. T. Z. **Efeitos da omissão de nutrientes na alimentação mineral do pinheiro do Paraná *Araucaria angustifolia* (Bert.) O. Ktze cultivado em vaso.** IPEF. Curitiba, n.7, p.3-39, 1973.

ABORDAGEM TEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DO SOLO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Luana Marciele Morschheiser⁷⁴

Gisele Louro Peres⁷⁵

Eixo Temático: Eixo 05 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Ensino de Química. Temática. Solo.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Química ainda encontra-se atrelado ao método tradicional da sala de aula, onde docentes desenvolvem os conteúdos de determinado ementário, reproduzindo as mesmas práticas ao passar dos anos, sem que haja uma preocupação em relação a maneira como os estudantes estão compreendendo tais conteúdos e se está ocorrendo de fato uma aprendizagem ao longo do processo de ensino. Diante desses pressupostos, tratando do ensino superior em Química, é notória a prática docente de forma tradicional e sistêmica, onde em alguns casos, discentes são orientados a decorar determinados conceitos, envolvendo fórmulas e até mesmo tabelas, sendo que o conhecimento não é consolidado quando os conteúdos são decorados, mas sim quando são compreendidos pelos estudantes (BERTON, 2015).

A aprendizagem dos conteúdos de Química torna-se mais eficaz quando desenvolvida de forma contextualizada, possibilitando inter relações com as demais áreas do conhecimento. Sendo significativo, quando desenvolve-se um viés diferente para cada conceito a ser trabalhado, permitindo assim, a formação de um sujeito crítico que possa exercer com plenitude sua cidadania, pois somente a abordagem dos conceitos químicos, por si só, não garante que o processo de formação se consolide (BOLFER, 2008).

Desenvolver o ensino de Química por meio de uma temática, proporciona a apreensão dos conhecimentos e sua utilização, além de fazer uma aproximação com os fenômenos vivenciados no cotidiano dos licenciandos (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1991).

Ensinar Química na graduação por meio de uma abordagem temática, requer à compreensão do espaço-tempo em que os alunos pertencentes a pesquisa estão inseridos. Considerando esse fator, e ainda o interesse da autora em realizar um estudo atento acerca do solo, desenvolvemos este relato com o objetivo de intensificar o ensino e aprendizagem em Química, através do uso de uma temática pertencente à realidade dos acadêmicos do Curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, por meio de uma abordagem acerca da formação, composição, propriedades, desenvolvimento, entre outras características associadas ao tema solo, a fim de desenvolver os conteúdos químicos que emergem a partir de tal temática, em especial o equilíbrio químico.

74 Acadêmica do Curso de Química - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. lu_m.morschheiser@hotmail.com

75 Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora. Prof.^(a) do Curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. gisele.louro@uffs.edu.br

2 METODOLOGIA

O desenvolvimento do ensino de Química por meio da temática solo, vem se constituindo ao longo do meu processo formativo enquanto licencianda do curso de Química, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Considerando a região em que a universidade está inserida, no município de Realeza no sudoeste do Estado do Paraná, a utilização do tema solo, pode contribuir grandemente para o desenvolvimento do ensino, pois traz aspectos presentes no cotidiano dos membros pertencentes a pesquisa, reiterando a ideia da abordagem temática Freiriana.

Pensar a abordagem através de uma temática no ensino superior, traz algumas dificuldades, em relação ao comportamento, entendimento e aceitação dos licenciandos envolvidos. A proposta é romper a forma tradicional que são trabalhadas as disciplinas específicas de Química, como é o caso do componente curricular de Química Geral II, onde o desenvolvimento deste trabalho está pautado na pesquisa-ação, constituindo de quatro principais etapas, como: a fase exploratória, a fase principal, a fase de ação e a fase de avaliação (THIOLLENT, 1997), proporcionando o conhecimento acerca da temática explorada de maneira qualitativa.

A pesquisa-ação, ainda em desenvolvimento, está ancorada na proposta epistemológica do “Educar pela Pesquisa” (GALIAZZI; MORAES, 2002, DEMO, 2011), onde os alunos serão orientados a utilizar da pesquisa para compreender os mais diversos conteúdos que podem ser abordados, não somente os conteúdos conceituais, mas também atitudinais e procedimentais, além de outros conteúdos que poderão emergir mediante os questionamentos dos alunos.

Na fase exploratória, ocorrerá questionamentos aos alunos, a fim de compreender os conhecimentos prévios sobre o tema proposto, buscando posteriormente contextualizar a temática com a utilização de metodologias que facilitem a aprendizagem, como por exemplo o uso de um vídeo, a fim de relacionar a constituição do solo, com os conceitos de equilíbrio químico. Após será realizada uma análise exploratória de caráter qualitativo nas respostas dadas pelos alunos para dar sequência ao desenvolvimento.

Na contextualização será abordado algumas das respostas dos alunos relacionando com o equilíbrio químico do solo, sendo abordado inicialmente a partir da agricultura, uma vez que a maioria dos alunos tem conhecimento que esta é uma das principais fontes econômicas desta região em que residem, visando que o solo é o responsável norteador dessa produção. Na fase da ação, os alunos irão desenvolver a atividade pensada e estudada na pesquisa realizada em sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprendizagem da Química por intermédio de uma abordagem temática, tem o propósito de expor aos alunos a compreensão dos fenômenos químicos e físicos que os rodeiam, proporcionando a construção de uma visão de mundo para solucionar os problemas, incentivar a investigação e julgar com fundamentos as informações advindas da sua cultura, da mídia e da própria universidade, a fim de tornar-se um cidadão crítico e responsável pela sua própria ação (CHASSOT, 2007). Tendo em vista este pressuposto, nota-se que a utilização de temáticas é fundamental para a aprendizagem dos educandos, visto que esta metodologia permite de maneira contextualizada associar analogicamente o Ensino de Química com a realidade dos estudantes.

Desta forma, segundo Galiazzi e Moraes (2002) a função do professor neste processo de aprendizagem, será a transformação dos conteúdos abordados em sala de aula, em

pesquisa. É possível perceber a importância e a necessidade em compreender o papel do professor, sendo um mediador e facilitador do ensino por meio da relação do aluno com o conhecimento adquirido, possibilitando que o processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória

As grandes áreas da Ciência como é o caso da Química, estão em um processo constante de desenvolvimento, agregando novos atributos e descobertas, assim uma proposta elaborada através do Educar pela Pesquisa é uma etapa na qual, todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, estão envolvidos ao longo do período de formação docente. Desenvolver a disciplina de Química Geral por meio da temática solos, pode proporcionar aos estudantes a aprendizagem dos conceitos de química, de forma a relacionar com a vivência cotidiana e local, de maneira dialógica (FREIRE, 1997) e inovadora, propiciando uma compreensão dos aspectos de Ciência e Tecnologia do meio em que vivem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino por meio de temáticas permite ao professor desenvolver diferentes caminhos metodológicos em sala de aula, proporcionando aos alunos a compreensão do conhecimento científico a partir de sua realidade, tornando-o assim, mais significativo. Desta forma, trabalhar o ensino de química por meio da temática solo, é muito importante para os discentes do curso de Química-Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul na cidade de Realeza - PR, tendo em vista os aspectos regionais, sociais e econômicos, em que os mesmos estão inseridos, onde é notável a predominância da produção agrícola, principalmente de grãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTON, Alessandra Novaes Basetto. **A Didática no Ensino da Química**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19089_7877.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- BOLFER, Maura Maria Moraes de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. 2008. 238. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- CHASSOT, Attico. **Educação Consciência**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Física**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. **Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências**. Revista Ciência & Educação.v. 8. n. 2, p. 237-252, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/08.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. de 2019.
- THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

AS MODALIDADES DIDÁTICAS COMO FORMA DE POTENCIALIZAR O APRENDIZADO: UMA ÊNFASE NA FOTOGRAFIA

Neli Gehlen Motta
Maiara Grasiela Rossi
Andressa Ferandin Zanon
Roberta Prachum Dutra de Oliveira
Orientadora: Barbara Grace Tobaldini de Lima

Eixo Temático: Eixo 05 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Metodologia. Ciências.

1. INTRODUÇÃO

O período escolar é o momento em que o aluno pode construir uma identidade sócio-afetiva, e intelectual, mas para isso é importante que eles, os professores e a equipe pedagógica desenvolvam trabalhos relacionados à capacidade de pensar, agir e relacionar os conhecimentos científicos com a realidade social, por exemplo, e também a própria socialização entre os indivíduos da sociedade. (BELLEI, 2014)

Com o objetivo de instigar a percepção e participação do aluno com relação ao conteúdo programático, o professor pode levar para a turma propostas de trabalho distintos, tais como trabalhos extraclasse, filmes, fotografias, exposições, passeios, aulas práticas, jogos, construções de maquetes, entre outros. (BORGES, 2007)

Litwin (1997) aposta na implantação da tecnologia disponível para estudantes e defende a ideia de que os potenciais cognitivos e expressivos dos alunos podem ser ampliados a partir desse trabalho. Nesse sentido, a fotografia pode ser uma ferramenta capaz de auxiliar nos estudos de Ciências e Biologia, tanto nas saídas de campo, quanto nas aulas em sala, bem como o trabalho da linguagem fotográfica, no que se refere à construção de conhecimentos, tanto de quem fotografa, quanto de quem lê a foto. (LOPES, 2006).

2. DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho relata a experiência de estágio supervisionado em Ciências que foi realizado no ano de 2015 e teve como unidade institucional uma Escola Estadual do município de Salto do Lontra – PR, e uma turma de 7º ano com 15 (quinze) alunos. Durante o período de regência foram realizadas modalidades didáticas diferentes, com o objetivo de instigar os alunos a aprender além do que havia sido proposto em aula, mas que também compreendessem o conteúdo programático. Assim, o objetivo deste relato é destacar, dentre as diversas modalidades de estudos utilizadas ao longo do estágio, o uso da fotografia como introdução de conceitos e conhecimentos aos estudantes e, também para uma avaliação informal.

Tendo a fotografia como base de recurso didático, os alunos foram orientados na construção de um mural de fotos, reunindo as escolhidas pela equipe de professores e também as que foram produzidas e selecionadas pelos próprios alunos. A partir da proposição da temática da aula ao final de cada conteúdo, foram dispostos vários tipos de fotografias em

cima de uma mesa, as quais poderiam ter ou não relação com o tema discutido em sala. Essa atividade, montar um mural com imagens relacionadas ao conteúdo, era de responsabilidade dos próprios estudantes, o que possibilitava uma maior aproximação dos mesmos com os temas estudados, os quais eram, em sua maioria, distantes da realidade diária da turma.

Ao finalizar a atividade foi perceptível a motivação por parte dos alunos perante a atividade desenvolvida, estes se apresentavam ansiosos, curiosos e interessados, a fim de mostrar que o conteúdo foi mesmo aproveitado, ligando as imagens aos conteúdos trabalhados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional tem, de maneira geral, passado por diferentes processos de mudanças, isso inclui governo, sociedade, família, estrutura escolar, entre outros. Apesar disso, ainda é muito presente a falta de motivação por parte dos estudantes. A partir disso vale salientar a importância do conjunto, família, equipe pedagógica e estudantes, para um bom desempenho escolar, sendo assim, se esse conjunto se mostrar ativo, motivado e interessado em aprender, com certeza o processo ensino-aprendizagem terá sucesso.

A falta de determinação dos alunos, pode apresentar múltiplas origens, podendo ser citados como exemplos a monotonia diária da escola e conteúdos, a falta de recursos didáticos diferenciados e também o desinteresse do professor em apresentar modelos e recursos que visam assegurar o bom desempenho e participação dos estudantes.

A proposta originada no estágio e ora apresentada é uma tentativa de driblar essas dificuldades e, durante o período de aplicação, se mostrou eficaz, comprovando que vale a pena ir em busca das metodologias diferenciadas, manter a base literária do livro didático para a preparação das aulas, mas também buscar um ensino de maior qualidade.

Não bastam professores com grandes cargas de conhecimentos, ao preparar uma aula, muita coisa pode ser relevante quanto ao êxito final do trabalho a ser realizado, estudos e referências formidáveis são tão importantes quanto o bom planejamento, a dedicação, a criatividade e nesse caso, a boa orientação de profissionais já qualificados, conjunto esse que proporcionou à todos um desfecho satisfatório.

Notou-se que os alunos gostam de atividades das quais possam tocar, ver e sentir – interagir, de maneira geral. É importante incentivar e criar a capacidade de associação dos temas e atividades dispostos em sala com a rotina do dia-a-dia. Este é um trabalho desafiador e que exige do professor um tempo maior de dedicação, que terá de investigar e aplicar atividades que despertem o interesse, tramando um entrelaçamento entre ensino, aprendizagem e metodologias adequadas para aulas a fim de potencializar o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLEI, Rainer Fátima; **A importância das atividades lúdicas na educação infantil**. Curitiba - PR, 2014.

BORGES, Marília Dammski; ARANHA, José Marcelo; SABINO, José. **A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental**. Bombinhas - SC, 2010

BORGES, Regina Maria Rabello; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil**. Rio Grande do Sul - RS, 2007.

LOPES, A. E. Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. In: LENZI, L. H. C.; DA ROS, S. Z.; SOUZA A. M. A.; GONÇALVES, M. M. (orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP, CED, UFSC, 2006.

LITWIN, E. **Tecnologia educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

“DANÇA NA ESCOLA”, QUEBRANDO BARREIRAS

Queli Ghilardi Cancian⁷⁶
Renan Marques⁷⁷
Vilmar Malacarne⁷⁸

Eixo temático: Eixo 5 - Didática e metodologias de ensino aprendizagem

Modalidade: Comunicação Oral

Palavra-chave: Atividade psicomotoras. Dança. Educação Física. Socialização

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar deve ser inclusiva considerando as diferenças e as dificuldades de cada aluno no processo de aprendizagem. O principal objetivo da Educação Física escolar é oferecer aos alunos uma base motora apropriada, de modo que o aluno possa praticar as atividades de forma eficiente (DE AZEVEDO, 2001 e CANCIAN; COELHO, 2016).

As atividades psicomotoras são essenciais para o desenvolvimento da criança contribuindo de forma significativa no desenvolvimento dos variados aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Manoel (1994), descreve que as habilidades motoras fundamentais são evolutivas, apreendidas de forma simples e básica, sem complexidade, desenvolvidas de acordo com os estímulos e a condição individuais de aprendizagem de cada pessoa.

Os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física são norteados por condutas motoras, direcionadas ao aprimoramento das estruturas psicomotoras de base, apoiada no conhecimento do desenvolvimento das variadas etapas de desenvolvimento motor (GASPARI, 2002 e KUZMINSKI, 2009).

Nesta perspectiva, é fundamental que as aulas de Educação Física sejam conduzidas por práticas prazerosas através de atividades que orientem o desenvolvimento das áreas funcionais: resistência orgânica ou cardiovascular; flexibilidade; resistência muscular como fatores que dão subsídios para uma melhor qualidade de vida por intermédio da boa saúde (GUEDES; GUEDES, 1993).

As atividades lúdicas impulsionam o processo de desenvolvimento e aprendizagem, através da abordagem psicomotricista, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma significativa, espontânea e exploratória da criança ocasionadas por suas relações interpessoais (DE AZEVEDO, 2001).

A dança é um dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, que por sua vez traz diversas contribuições no desenvolvimento motor, na ampliação cultural e na socialização dos alunos. Partindo deste entendimento o projeto “Dança na Escola”, teve por objetivo proporcionar as crianças de uma escola municipal da região de Cascavel a experiência da dança em diversos contextos culturais, estimulando as práticas de atividade psicomotoras,

76 Mestranda pelo PPGE – Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e-mail: quelicancaim@gmail.com

77 Graduando em Biologia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel, e-mail: renancezar-marques@hotmail.com

78 Doutor em Educação - PPGE - Programa Pós-graduação em Educação (Mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br

lazer e recreação. O projeto se justificou na necessidade de proporcionar a vivência e a experiência da dança como prática de Educação Física, promotora de cultura, lazer e recreação.

2 DESENVOLVIMENTO

A proposta do projeto “Dança na Escola”, surgiu a partir da disciplina “Atividades Rítmicas e Expressivas” junto com a necessidade da própria escolar em desenvolver atividades que envolvem os alunos de forma interativa e ao mesmo tempo em que proporcionasse aprendizado. O principal objetivo do projeto foi o desenvolvimento de práticas motoras promovidas pela dança, assim com o desenvolvimento da cultura, da socialização e da interação dos alunos.

O projeto foi desenvolvido nas dependências da Escola Manuel Ludgero Pompeu, localizada na região oeste da cidade de Cascavel – Paraná. Com o aceite e apoio da escola para a efetivação do projeto, trinta e seis alunos do curso de Educação Física do Centro Universitário FAG, assumiram uma semana de atividades intensas desenvolvidas com turmas do pré I ao 5 ano, contemplando criança da faixa etária de 4 a 12 anos de idade.

As atividades promoveram socialização, interação e comunicação de forma harmônica e espontânea dos participantes. As atividades foram elaboradas a partir dos conteúdos: Noções de espaço; Noções de níveis; Esquema corporal; Coordenação motora; Ritmo; Fluência; Criatividade.

A efetivação desta proposta se concretizou pela participação dos alunos de forma interativa, expressiva e voluntária. O projeto foi aprovado e elogiado pela comunidade escolar, sendo ampliado nos anos seguintes e ministrado por acadêmicos que se encontram cursando a disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas do Centro Universitário FAG.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a dança atenda perfeitamente as necessidades de interação, socialização e coordenação motora, ela é muito pouco utilizada como prática pedagógica nas aulas de Educação Física escolar. Ainda que a dança faça parte do primeiro eixo temático de aprendizado através das atividades rítmica se expressivas, a falta de professor qualificado na área da Educação Física para assumir tais aulas ocasiona certo deficit no desenvolvimento dos conteúdos abordados.

O projeto foi encerrado com saldo positivo, atingindo o objetivo proposto inicialmente pelo projeto que era de proporcionar a experiência da dança em diversos contextos culturais, estimulando as práticas de atividade psicomotoras, lazer e recreação, indo além, se ampliando para novas edições, proporcionando não somente a vivência dos alunos mas a experimentação e o conhecimento dos acadêmicos e futuros professores e profissionais de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física**. 2001. Disponível em: <<http://www.peteducacaofisica.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/Reflex%C3%B5es-sobre-as-abordagens-pedag%C3%B3gicas.pdf>> Acesso em: 20 ago.2019.

CANCIAN, Q. G.; COELHO, J. C. Desenvolvimento motor: compreensão da aprendizagem motora e como ela contribui para as capacidades de aprendizagem cognitiva. **Revista Thêma et Scientia**, v. 6, n. 2E, p. 273-281, 2016.

GASPARI, T. C. A dança aplicada às tendências da Educação Física Escolar. **Motriz. Journal of Physical Education**. UNESP, p. 123-129, 2002.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. **Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina**. V.8, n.15 p.3-11, 1993.

KUZMINSKI D. M. **O Papel do professor de Educação Física no ensino fundamental séries iniciais no município de São José do Pinhais**, São José dos Pinhais PR 2009.

Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9003583-O-papel-do-professor-de-educacao-fisica-no-ensino-fundamental-series-iniciais-no-municipio-de-sao-jose-dos-pinhais.html>>

Acesso em: 28 jun.2019

MANOEL, E. de J. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. **Rev. paul. educ. fís**, v. 8, n. 1, p. 82-97, 1994.

A ROBÓTICA EDUCACIONAL NA MEDIAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM UM CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA

Rafael Angelin⁷⁹
Willian Costa Vergo Polan⁸⁰
Mayara Yamanoe⁸¹
Edson dos Santos Cordeiro⁸²

Agência Financiadora Capes

Eixo Temático: Eixo 5 - Didática e Metodologias de Ensino Aprendizagem

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Robótica. Informática. metodologia.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcadas pela gradual expansão da informática no cotidiano das pessoas. Os avanços no desenvolvimento de tecnologias tem contribuído pela busca por resolução de problemas de forma computacional. Considerando as novas oportunidades no campo e a popularização das informações, é imprescindível que alguns conceitos relacionados cheguem a alunos de escolas, para que estes tenham a área como uma opção de formação acadêmica e profissional e e também se apropriem com qualidade do uso e produção de tecnologias.

No decorrer do curso de Licenciatura em Informática na UTFPR, *Campus* Francisco Beltrão, os acadêmicos permeiam espaços onde atividades educacionais são desenvolvidas por meio de várias técnicas, incluindo a robótica. Neste contexto é possível introduzir conceitos sobre programação e aliar isso ao estudo de disciplinas curriculares das escolas, como Física e Matemática.

Um dos momentos que possibilita a realização de atividades educacionais ocorre durante Subprojeto de Informática do Programa de Residência Pedagógica, no qual acadêmicos bolsistas estão inseridos na escola compartilhando os conhecimentos da graduação com alunos do ensino básico. Neste trabalho abordamos algumas oficinas desenvolvidas em um colégio estadual atendido pelo programa, com alunos do curso em Técnico em Informática. Apresentaremos, então, a metodologia de desenvolvimento e, na sequência, algumas reflexões possíveis a partir do relato dessa experiência.

2 METODOLOGIA

79 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. rafaelangelin@alunos.utfpr.edu.br

80 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. willian2012pb@hotmail.com

81 Doutora em Tecnologia e Sociedade, UTFPR Campus Francisco Beltrão. Orientador(a). Prof.^(c) do Curso de Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. mayarayamanoe@utfpr.edu.br

82 Mestre em ciências da computação, UTFPR Campus Francisco Beltrão.. Orientador(a). Prof.^(c) do Curso de Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. edsoncordeiro@utfpr.edu.br

Objetivou-se, por meio desta pesquisa investigar se o trabalho com robótica pode ajudar a compreender a lógica de programação. Pois a programação, assim como matérias de matemática e física, pode ser demasiadamente abstrata em sua teoria. A robótica educacional tem se apresentado um fator motivacional muito positivo na relação teórico-prática desses conhecimentos. Esse estudo foi realizado durante uma das atividades de regência do Residência Pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa por meio do estudo de caso, desenvolvendo atividades e realizando um questionário com a finalidade de estabelecer relações entre as matérias do curso com as aulas de robótica. Inicialmente foi verificada a matriz curricular do curso Técnico em Informática, além do levantamento de informações sobre condições estruturais, laboratórios e quantidade de estudantes a serem atendidos pela atividade. Partindo desse conhecimento prévio, passamos ao processo de planejamento didático-pedagógico, estabelecendo os objetivos da atividade.

A metodologia do trabalho foi marcada pela pesquisa-ação: ao mesmo tempo que eram desenvolvidas as atividades da oficina, observavam-se os processos de mediação, aprendizagem, dificuldades e contribuições da robótica na relação com o curso técnico. Por meio de diário de campo, foram registradas as ações e, posteriormente, foram coletados os dados de avaliação da atividade por meio de formulário on-line respondido pelos participantes.

Foram obtidas 16 respostas no formulário, o que significa que 100% dos participantes da oficina contribuíram com sua avaliação. O instrumento foi estruturado com 5 questões abertas. Na sequência, apresentaremos o relato da experiência e nossas reflexões, bem como apresentaremos os resultados dos dados levantados por meio do questionário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas, que fazem parte do conjunto de atividades de docência do Programa de Residência Pedagógica, foram desenvolvidas com os alunos do curso técnico em informática no período noturno, durante uma semana, e tendo duração de quatro aulas por dia. No primeiro momento realizamos uma introdução à robótica questionando sobre o entendimento por robótica e iniciamos uma discussão com base nas definições apresentadas pela turma, em seguida buscamos discutir sobre os diversos tipos de robôs que estão presentes em nossa sociedade como em montadoras automotivas.

Questionamos as diferenças entre ser humano e computador levantando discussões sobre o que nos difere das máquinas e como nosso trabalho pode ser facilitado, mediado e até mesmo substituído pelas máquinas. Segundo Saviani (1994) "estamos vivendo o que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial ou Revolução da Informática ou Revolução da Automação [...] ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações".

Debatemos sobre inteligência computacional e os perigos relacionados a ela para estabelecer um panorama geral sobre a robótica dos dias de hoje. Demonstramos alguns vídeos sobre competições de robótica e corridas com drones e também abordamos os diversos tipos de drones que são utilizados hoje em dia para diversas atividades. Atentamos sobre situações ilícitas para as quais os drones têm sido ferramentas nos dias de hoje como transporte de celulares em presídios, por fim demonstramos na prática o funcionamento de um drone.

Santos *et al* (2018) descreve que com a presença constante de tecnologias no cotidiano das pessoas, é importante o desenvolvimento de atividades que possibilitem compreender o funcionamento e o potencial do uso dessas tecnologias em diversas áreas. É fundamental o conhecimento aprofundado e uma perspectiva crítica para que a tecnologia não seja

considerada sob um viés determinista, bem como se faz necessário compreender como estas estão interligadas aos processos educacionais e como estes mecanismos contribuem para um melhor desenvolvimento do raciocínio lógico da investigação e da criatividade na educação escolar.

Aplicamos algumas questões para revisar o conteúdo e desafiamos os alunos a pesquisarem algumas peças para montar um computador de baixo custo com o Raspberry pi e apresentamos uma introdução à robótica educacional com Lego, mostrando alguns modelos de kits de robótica que são usados para o ensino. Iniciamos uma atividade com a turma em dois grupos, onde foi escolhido o modelo de robô a ser construído. Segundo Oliveira *et al* (2016), pesquisar sobre robótica na educação tem uma grande importância no cenário das ciências da computação, pois é uma forma de expandir os campos da programação por meio de mecanismos de sistemas computacionais e resolução de problemas em diversas áreas do conhecimento.

Na sequência, partimos para a criação de projetos onde dividimos a turma em duas equipes e auxiliamos os alunos a construir dois robôs. Realizamos também atividades de programação, utilizando kits de robótica com Arduino, explicamos sobre eletrônica, com os alunos tendo contato direto com os componentes. Ao final, dividimos novamente a turma para montar dois projetos de robôs seguidores de linha onde os alunos aplicaram os conceitos de eletrônica e programação vistos anteriormente.

Após o término da oficina, foi realizada a aplicação do questionário mencionado anteriormente. O objetivo central era identificar como os conhecimentos passados poderiam ser relacionados com as disciplinas do seu curso e também visando autoavaliar o processo de ensino e aprendizagem e identificar as potencialidades da robótica educacional para o ensino de lógica computacional.

Quando perguntados sobre quais disciplinas do curso é possível relacionar os conteúdos aprendidos na oficina, todos os alunos relacionaram com a matéria de linguagem de programação, 8 deles com lógica computacional e 3 relacionam com a matéria de redes e internet. Sobre a questão 2, referente às contribuições da oficina para entender programação, todos os respondentes sinalizaram positivamente. Um dos estudantes disse que “Sim. Os exercícios com Arduino ajudaram bastante entender as aplicações da programação, no exemplo da simulação do semáforo, ficaram claros os passos necessários, sendo que primeiro são declarados os pinos a serem utilizados, logo depois são declaradas as funções de cada pino durante a execução do programa” (Estudante 15).

A utilização dos conceitos identificadas na resposta acima demonstram contribuições da atividade prática na apropriação teórica. Da mesma maneira, as respostas sobre a opinião deles acerca da robótica educacional permitem identificar uma correlação entre a prática e os conhecimentos curriculares. O estudante 8 disse que “é muita positiva pois a robótica possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades, como o trabalho colaborativo, o raciocínio lógico e a criatividade”. Apenas 2 dos respondentes afirmaram não ter interesse em outras atividades como a desenvolvida.

A última pergunta do questionário buscou caracterizar as contribuições da oficina sob o ponto de vista dos estudantes participantes. Dentre as respostas, foram destacadas questões como: o processo de montagem e a relevância da materialização dos conhecimentos na atividade prática; as reflexões sobre tecnologia e sociedade que permearam as atividades; a programação e sua relação com situações cotidianas e da prática produtiva; a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento do trabalho cooperativo em grupos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Santos et al (2013) a robótica educacional permite promover estudos e conceitos multidisciplinares, estimulando a criatividade e a inteligência. E o retorno apresentado nas respostas ao questionário e nas observações das atividades realizadas permitem corroborar essa afirmação. Além do aspecto colaborativo, os alunos que participaram da oficina conseguiram estabelecer relação entre as práticas e as disciplinas de seu curso, bem como com questões mais amplas relativas à tecnologia na sociedade.

Através do acompanhamento das atividades de criação de robôs e programação realizadas com os alunos e por meio das respostas ao formulário, pudemos constatar que houve uma assimilação e associação das atividades desenvolvidas com o conteúdo estudado nas aulas, relacionando com programação e lógica computacional. Também foi possível observar que os alunos sentiram-se satisfeitos em trabalhar com esse tipo de tecnologia pois apesar de alguns considerarem um pouco complexo. De maneira geral, a avaliação do processo permitiu concluir que a experiência atendeu aos objetivos propostos, reforçando que é importante a realização de atividades mais dinâmicas que estimulem a criatividade e trabalho em equipe. Neste mesmo contexto Santos et al (2013) a robótica educacional permite promover estudos e conceitos multidisciplinares, estimulando a criatividade e a inteligência.

Também foi possível perceber que atualmente existem poucos cursos com essa temática em nossa região e por ser um assunto diferenciado do que os alunos estão acostumados a trabalhar existe bastante interesse que contribuiu para uma relação entre teoria e prática tornando o processo de ensino aprendizagem significativo e tornando lúdico os conhecimentos que antes eram apenas abstratos. Nós, como professores em formação, nos realizamos nessa prática que, ao mesmo tempo que estabeleceu contato dos alunos com um processo diferenciado, também nos permitiu aplicar nossos conhecimentos de docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OLIVEIRA, E. de. et al. Utilizando a robótica para o ensino e aprendizagem de conceitos de programação: um relato de experiência. **Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação**, 2016.

SANTOS, L. M. dos. et al. Ensinando programação e robótica para o ensino fundamental. **Revista tecnológica na educação** - ano 10, v. 26, 2018.

SANTOS, T. N. dos, et al. A utilização e robótica nas disciplinas da educação básica. **2º Simpósio de integração científica e tecnológica do sul catarinense**, 2013.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Editora. Vozes, 1994.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: O ESTÁGIO COMO OPORTUNIDADE

Anderson Igomar Antonio⁸³

Orientadora: Barbara Grace Tobaldini de Lima⁸⁴

Eixo Temático: Eixo 6 - Inclusão e Diversidade

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Sexualidade. Ensino Fundamental. Autoconhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Piconez (1994) o estágio supervisionado configura-se como um momento de formação do futuro profissional onde há possibilidade da vivência pedagógica e da articulação dos saberes teóricos com a prática escolar. O estágio supervisionado possibilita ao aluno uma vivência e análise da realidade profissional e promove a busca de caminhos para superação e transformação das lacunas e fragilidades identificadas. Com isso o estágio pode estar atrelado com as atividades de pesquisa e extensão (SILVA, 2005).

O estágio curricular supervisionado em Ciências I, ofertado pelo curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - *campus* Realeza, foi realizado em um colégio público da cidade de Capanema e em duas turmas do ensino fundamental, 7º ano A e 8º ano A, nas aulas de Ciências, sendo três aulas em cada turma. Durante a observação, ambientação e regência das aulas, algumas situações foram observadas. Dessas situações resolveu-se elencar no presente trabalho reflexões que foram possibilitadas a partir do desenvolvimento de uma dinâmica no 7º ano A sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Na dinâmica, foi proposto que os alunos registrassem suas dúvidas sobre sexualidade e às depositassem em uma urna. Observamos que naquele contexto havia pouco conhecimento em relação a sexualidade, aspecto evidenciado por perguntas como: É possível uma mulher menor de 18 anos engravidar? Por que o homem precisa usar camisinha na hora de fazer sexo? Mulher pode usar camisinha?

Assim, foi possível visualizar que os alunos demonstraram muitas dúvidas referentes à sexualidade, e por isso, este trabalho tem o objetivo de relatar a atividade realizada durante o estágio supervisionado em Ciências I e apresentar uma breve discussão sobre a importância da educação sexual nas escolas com a ajuda de diferentes referenciais teóricos que abordam o tema.

2 DESENVOLVIMENTO

As atividades durante o estágio supervisionado em Ciências I ocorreram da seguinte forma. Na primeira aula houve uma contextualização teórica do assunto trabalhado seguindo os seguintes tópicos: O que é DST?; Quais as formas de transmissão?; Prevenção; O que fazer em caso de suspeita de contaminação por alguma DST.

83 Acadêmico(a) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. andersonigomar@gmail.com

84 Docente e orientadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. barbara.lima@uffs.edu.br

A urna onde as perguntas foram colocadas ficou disponível para os alunos durante toda a aula. Foi escolhido fazer uso da urna levando em consideração evitar constrangimentos dos alunos quando fizessem perguntas em frente seus colegas. Muitas perguntas foram feitas abertamente, porém foram postas diversas perguntas na urna.

A segunda e terceira aula, por serem aulas em sequência, foram dedicadas para a leitura das perguntas e conversa com a turma sobre elas. As perguntas eram pegadas de forma aleatória da urna, lidas em voz alta e debatidas com os alunos. Os alunos demonstraram ter muitas dúvidas referente à sexualidade, relataram até mesmo não conversarem com seus pais sobre o tema, tendo em alguns casos apenas amigos para falar sobre suas dúvidas. Desta forma, trabalhar com educação sexual na escola apresenta-se de grande importância para adolescentes em formação.

Segundo Maia e Ribeiro (2011), a sexualidade é um conceito amplo e histórico, representada de diversas formas dependendo do momento histórico e cultural, apresentando características biológicas, psicológicas e sociais, que se expressa em cada indivíduo de forma particular em sua subjetividade e em coletividade, como padrões sociais. Os autores também destacam que atividades, valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade, que estão com o indivíduo desde seu nascimento, compreendem elementos básicos do processo de educação sexual, a qual ocorre, em primeiro momento, com o grupo familiar e, posteriormente, em outros grupos sociais.

Para Ribeiro (1990), educação sexual na escola dá-se no âmbito pedagógico, tendo seu trabalho compreendido como um espaço que, a partir de dinâmicas, seja possível haver problematização de temáticas, levantamento de questionamentos e ampliação de visão de mundo. Sobre o papel da escola e do professor referente à educação sexual, o autor traz a seguinte abordagem:

A escola deve discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes na nossa sociedade, relacionados à sexualidade. Isso, sem ditar normas de “certo” ou “errado”, o que “deve” ou “não deve” fazer ou impor os seus valores, acreditando que é melhor para o seu aluno – o que pode não ser! O papel do professor é ser mais um “dinamizador de idéias” do que um “expositor da matéria” (RIBEIRO, 1990, p. 65).

Segundo Altmann (2001), sexualidade é algo de interesse do Estado, pois o comportamento sexual da população interfere desde a natalidade até a transmissão de doenças. A escola, como instituição de ensino, é promotora de conhecimento e, assim, apresenta papel fundamental no trabalho da sexualidade com seus alunos.

A educação sexual mostra real importância na formação de adolescentes e jovens, possibilitando a eles terem mais responsabilidade em questões sexuais, um maior entendimento sobre seu corpo e sua sexualidade, atitudes preventivas mais assertivas e a redução do preconceito que rodeia esta temática (RIBEIRO, 1990). Infelizmente muitos adolescentes não têm o auxílio dos pais e familiares para tratar do assunto da sexualidade que na adolescência se insere na estruturação da personalidade de cada um (CANO; FERRIANI, 2000).

Essa discussão não é recente, se encontra documentos de trabalhos sobre educação sexual na década de 1920, mas se intensificou na década de 1980. No entanto o trabalho realizado não envolvia o desenvolvimento do indivíduo, mas era uma tentativa para resolver problemas da época (década de 1980), como: gravidez na adolescência, o uso de drogas por adolescentes e devido à preocupação com o aparecimento e crescimento de casos de HIV/AIDS (RIBEIRO, 1990).

Para Figueiró (2006), os professores necessitam de uma formação especial para se tratar de sexualidade, não apenas uma capacitação, e necessitam atuar com seus alunos de forma efetiva, pois trabalhar a sexualidade, para muitos educadores, se apresenta como uma

dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, os professores, vem sofrendo com a repressão governamental e moralista desde muito cedo, como mostra Leão (2009) que, já na década de 1970, houve a aprovação, pelo Congresso Brasileiro, de um decreto presidencial, para a censura de livros e jornais, assim, todos os textos sobre sexualidade, trazidos nestes documentos, eram eliminados e professores vigiados.

Aguiar (2015) indica que nos dias atuais, a discussão referente à sexualidade e educação sexual está com uma maior abertura que nas décadas anteriores, mas ainda é necessário haver maior engajamento nas aulas de Ciências, onde um profissional atue e promova a discussão sobre esses temas, o que pode ser um impulso para superação de alguns tabus. Porém, segundo Almeida (2017), o Brasil vem sofrendo nos últimos anos o que pode ser chamado de “Onda Conservadora”, onde processos políticos promovem a perda de direitos conquistados, e com isso a discussão sobre a Educação Sexual pode ficar comprometida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto com o trabalho realizado em sala de aula, sendo as discussões sobre as dúvidas dos alunos, quanto o estudo dos referenciais teóricos sobre o tema, observa-se a importância do trabalho da educação sexual com os alunos que, em sua maioria, são adolescentes e estão iniciando ou passando por processos e mudanças corporais.

Ao trabalhar com a educação sexual, foi observado uma boa interação dos alunos com os professores e outros colegas, além da importância que o tema apresenta para eles. Portanto, não abordar essas questões em sala de aula priva os alunos de se auto conhecerem e reconhecerem mudanças em seu corpo. O autoconhecimento torna as pessoas mais seguras e, por consequência, mais respeitadas.

Também cabe salientar que o professor está amparado para o trabalho de educação sexual no que consta nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Podendo assim exercer um trabalho adequado de orientação e esclarecimento com os alunos, cidadãos em formação., promovendo assim, o respeito tanto a nível de indivíduo quanto coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, João Batista. **Para viver juntos: ciências da natureza, 8º ano: anos finais: ensino fundamental.**- 4.ed. - São Paulo: Edições SM, 2015.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada-evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu** n.50, Campinas, 2017.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

CANO, Maria Aparecida Tedeschi.; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. **Revista latinoamericana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, abril 2000.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível.** Eduel, 2006.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação**

sexual na formação de seus alunos. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marcal. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara**, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

PICONEZ, Stela. C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. . **Magistério e formação do trabalho pedagógico.** Campinas: Papyrus, 1994.

RIBEIRO, Marcos. Educação sexual. **Além da informação.** São Paulo: EPU, p. 62, 1990.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da. **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática.** Natal: EDUFRRN, 2005.

O BRINCAR NA COMUNIDADE INDÍGENA ÑANDEVA-GUARANI

Cristiane Beatriz Dahmer Couto⁸⁵
 Carline Nayara Dahmer⁸⁶
 Viviane Sirineu da Silva⁸⁷
 Beatriz Cristina Bencke⁸⁸
 Orientador: Vilmar Malacarne⁸⁹

Eixo Temático: Eixo 6 – Inclusão e Diversidade

Modalidade: Apresentação oral

Palavras-chave: Ñandeva-Guarani, brincar, cultura.

1. INTRODUÇÃO

O relato em questão é fruto de uma pesquisa realizada na Escola Polo Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKORA com 1.147 (um mil cento e quarenta e sete) alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, situada no município de Japorã, estado de Mato Grosso do Sul, com aproximadamente 5000 indígenas.

No ano de 2005, uma das integrantes deste trabalho passou em concurso público, no município de Japorã/MS onde vivem os indígenas Ñandeva-Guarani na Reserva Porto Lindo. Foi então que começou as inquietações sobre este povo, pois até então, não tínhamos percebido como vivemos territorialmente pertos e culturalmente distantes.

A partir deste contado deu-se o início a pesquisa sobre esta comunidade, com a dissertação de mestrado com o título História da implantação da educação escolar na comunidade indígena Ñandeva-Guarani da reserva Porto Lindo no município de Japorã - MS.

Mas como toda pesquisa que começa tem prazo para terminar, muitas perguntas ficaram sem respostas. A pesquisadora, agora no curso de doutorado, quer dar continuidade a pesquisa procurando responder a seguinte pergunta: Como a comunidade Ñandeva-Guarani de Japorã/MS interpreta os fenômenos naturais. Os conhecimentos culturais indígenas se sobrepõem aos conhecimentos científicos?

No entanto, ao caminhar, a pesquisadora nos contagiou, pois a questão indígena é provocante e as inquietações sobre a temática são imensas. Nesta imensidão de temas paramos para refletir sobre o assunto brincar, por ser uma atividade central dos processos de

85 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Campus Cascavel-PR. dahmercouto@hotmail.com

86 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Química. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS / Campus Campo Grande – MS. carline_mn@hotmail.com

87 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Campus Cascavel-PR. vivi_sirineu@hotmail.com

88 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Campus Cascavel-PR. beatrizbencke@hotmail.com

89 Doutor em Educação pela USP. Orientador e Prof. do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Campus Cascavel-PR. vilmar.malacarne@unioeste.br

aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quer sejam indígenas ou não, nos seus contextos sociais e culturais.

Há que se ressaltar que, na casa das crianças indígenas tais práticas vão desde sua vida na comunidade até a incorporação de novos elementos decorrentes da chegada da escola na aldeia e da sociedade circundante.

Buscamos com este relato apresentar uma série de brincadeiras por intermédio das crianças que acompanhamos durante algumas semanas na comunidade indígena Ñandeva-Guarani, bem como refletir e valorizar a pluralidade cultural da comunidade em questão.

Para as crianças, o dia-a-dia na aldeia vai-se alternando entre algumas tarefas domésticas que observam os mais velhos e os ajudam ou já fazem sozinhas como: lavar roupas e louças, tomar conta dos irmãos e irmãs menores, dar-lhes banho, levar água para casa, ajudar a preparar algum alimento, levar e trazer recados ou coisas, enxotar as galinhas de dentro das casas etc.

Ir a todos os lugares, andar atrás desta ou daquela pessoa, ouvir as conversas dos outros, experimentar fazer de tudo um pouco, distrair-se com isto aquilo são privilégios das crianças e elas os usam com toda a propriedade, colocando-se a par do que se passa com todos os da aldeia, bem das notícias que chegam de fora.

Apresentam uma desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo o processo educacional.

Para Nunes (1999), o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência.

No entanto, o fato das tarefas diárias serem reais não impede a presença do componente lúdico, ainda que por vezes esteja dissimulado pela responsabilidade que também é preciso assumir. Por exemplo, enxotar as galinhas de dentro das casas é uma tarefa das crianças menores que, frequentemente, transforma-se numa brincadeira de pega-pega com galinhas.

A relação entre o brinquedo e o trabalho aparece diariamente e nesta percepção das crianças, surge entre as situações reais e o pensamento, atividade compulsória baseadas nas regras, a essência deste é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, segundo Vygotsky (1989):

No mundo da criança, a lógica dos desejos e o ímpeto de satisfazer domina; a não a lógica real. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual; ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 1989, p. 118).

Um bom local para observar situações lúdicas é na beira do rio, aonde mulheres e crianças de todas as idades vão para realizar inúmeros afazeres: higiene, refrescar-se, buscar água, lavar roupas, lavar louças e brincar.

As crianças se distraem por qualquer objeto, pedaço de pau, bolhas de sabão, copos na areia ou algum recipiente que estão lavando. Brincar de pular no rio é muito frequente e há crianças de todas as idades, as maiores respeitam os menores, nunca empurram os mesmos no rio quando não querem pular.

Tanto no rio como em qualquer outro lugar, e a qualquer momento, as crianças, meninos e meninas, são constantemente chamados a cuidar de seus irmãos e irmãs menores, até mesmo de colo. A brincadeira de casinha é muito utilizada, pois por terem que cuidar de seus irmãos menores utiliza os mesmos nas brincadeiras, e usa tudo o que encontram em sua volta para montar suas casinhas.

Para Vygotsk (1998), a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança, e dessa forma, deve obedecer a regra do comportamento maternal.

Outra brincadeira constante entre meninos e meninas é o futebol, assim como pular corda, esconde-esconde, barata (ou pega-pega), roda com cantigas, subir em árvores, rodar (uma criança pega na mão da outra e ficam girando cada vez mais depressa até que todas ficam tontas e cambaleantes, caindo no chão em meio a grandes gargalhadas), bandeirinha estourada, bolinhas de gude e bets.

Qualquer objeto vira um brinquedo, latas, pedaços de madeira viram carrinhos e bonecas, bolas feitas de vários plásticos, rodas, aros de bicicletas, desenhos no chão, casinhas feitas no barro ou lama, bolinhas feitas de argila para caçar passarinho com estilingue.

Uma particularidade entre meninos e meninas é que os meninos aprender a confeccionar seus arcos e flechas, aonde vão a mata praticar pontaria.

Os brinquedos industrializados chegaram até a aldeia, carrinhos e bonecas e bichinhos de pelúcia, mas eles não se apegam aos brinquedos, perdem, deixam pelo chão da aldeia, outras crianças pegam e não tem nenhum problema, uma coisa que achei muito interessante é como compartilham e se protegem mutuamente.

Aqui vemos um momento propício para recordar e concordar com as palavras de Altman (2002), sobre a memória de quem foi criança e viveu o brincar, e que muito mudou nos dias atuais.

Por meios dos jogos, a criança manifesta suas emoções. Estabelece ligações sociais, descobre sua capacidade de escolher, decidir e participar. Faz bola de meia, os tacos para jogar “casinha”, escolhe os botões para o futebol, coleciona figurinhas para o “abafa”. Constrói o carrinho de rolimã, o cavalo de pau, a boneca de pano. Na roça ou na idade, sozinha ou em bandos, com os irmãos, os vizinhos, os colegas de escola, ela anda descalça na enxurrada, trepa em árvore, nada nos rios, descobre o mar, faz alçapão, cai do cavalo. E as crianças brincam de passa-anel, de gato e rato, de esconde-esconde, de estátua, de chicotinho-queimado, de acusado, de amarelinha, de piques, de boca do forno, de barra-manteiga, de queimada, de corre cotia, pula corda, fazem aviõezinhos (...). Enfim, a rua é das crianças, as brincadeiras se espalham de bairro a bairro, nas cidades grandes e nas menores aldeias. Nas ruas e nos campos a criança solta pipa e balão (ALTMAN, 2002, p. 254).

O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, a criança se comporta além do habitual para sua idade. É como se ela fosse maior do que a realidade e segundo Vygotsky (1989), o brincar contém todas as formas de desenvolvimento.

Ao brincar, a criança relaciona-se com seu mundo de dentro e com o de fora, estabelecendo e elaborando pontes, ligações, percursos e direções fundamentais para o entendimento de si mesma e de tudo o que está a sua volta.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma rotina nem sempre consciente nem intencional. Isso, quer dizer que o brincar ao qual me refiro não é o que tem hora marcada para acontecer, ou regra predeterminada como em um jogo de futebol, por exemplo, e sim o que é inerente às crianças e que delas emana, seja o que for que elas estejam fazendo. A vivência do cotidiano das crianças não se distancia muito dos adultos.

O desenvolvimento cultural perpassa por funções especiais no desenvolvimento infantil, tais como: a memória, a atenção, a abstração e a fala e o pensamento. As crianças atravessam determinados estágios de desenvolvimento cultural, diferenciados pela forma como elas se relacionam com o mundo exterior, pela forma como se usam os objetos, pelas invenções e técnicas culturais. Isto constitui algum tipo de sistema elaborado no correr do

processo cultural, uma técnica inventada no curso do crescimento e da adaptação da personalidade, segundo Vygotsky & Luria (1996).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Raquel Zumbano. **Brincando na história**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das Crianças no Brasil. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NUNES, Ângela. **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PROGRAMAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NAS ESCOLAS

Eduarda Carolina Scherer Hagemann⁹⁰

Giovanna Oleinik⁹¹

Sara Luneburger⁹²

Eduardo Vivian Masseto⁹³

Orientadora: Mariane Ohlweiler⁹⁴

Ronaldo Aurelio Gimenes Garcia

Eixo Temático: Eixo 6 - Inclusão e Diversidade

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Educação. Integração. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 prevê a educação como direito de todos e dever do estado e da família. Existem ainda leis específicas que tratam sobre a inclusão e interação de pessoas com deficiências no ambiente social e escolar como a Lei Federal Nº 7.853 (1989) que define o preconceito como crime. Pode-se citar também o Capítulo V da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) o qual aborda em seus Artigos 58, 59 e 60 sobre a Educação Especial. Além disso, há também a Lei Nº 13.146/2015 (Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre no período de formação do feto ou na divisão celular a partir da qual a criança nasce com um cromossomo extra. Este cromossomo a mais é capaz de produzir alterações no desenvolvimento físico e mental. (BARROS, 2011).

A melhor forma de combater o preconceito em relação às capacidades cognitivas de pessoas com Síndrome de Down é através da sua inclusão na comunidade, nas escolas, no mercado de trabalho, entre outros. Segundo Vygotski (1997):

[...] ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongada mente ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais

90 Acadêmico(a) do Curso de Química- licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. hagemanneduada@gmail.com

91 Acadêmico(a) do Curso de Química- licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Nana.oleinik7@gmail.com.br

92 Acadêmico(a) do Curso de Química- licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. saraluneburger@gmail.com.br

93 Acadêmico(a) do Curso de Química- licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Eduardo.masetto@hotmail.com.br

94 Prof^a. Orientadora. Doutora em Educação (UFRGS). Docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza/PR*. mariane.ohlweiler@uffs.edu.br

6 Prof^o. Co-orientador. Doutor em Educação. Docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza/PR*. ronaldo.garcia@uffs.edu.br

crianças receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela em certa medida ao par com os demais (VYGOTSKI, 1997, p. 149) .

Segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) a inclusão de alunos com deficiências nas escolas vem aumentando muito com o passar dos anos, em 2015, cerca de 930 mil alunos com deficiência estavam inseridos no ensino regular, sendo 81% destes em salas de aula comum. A inclusão desses alunos nas escolas deu um salto significativo e esse número deve aumentar cada vez mais, possibilitando acesso, interação e um ensino de qualidade a todos os alunos com alguma deficiência.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo conhecer o processo de inclusão de uma aluna com Síndrome de Down no seu ambiente escolar e as medidas de inclusão que a escola tem adotado e se há profissionais especializados e preparados para lidar com as práticas de inclusão. Além disso, busca-se verificar qual o comportamento dessa aluna na escola e qual a sua interação com as outras crianças, com os professores e os indivíduos em geral do ambiente escolar, ressaltando a importância dessa integração para o desenvolvimento da aluna com Down, ampliando suas oportunidades e o respeito à diversidade humana.

2 METODOLOGIA

Para a produção do presente trabalho realizou-se uma pesquisa de campo de natureza qualitativa para fins descritivos e explicativos. O método utilizado foi o dialético e a ferramenta para coleta dos dados foi uma entrevista através da utilização de um roteiro de perguntas. O local escolhido para pesquisa foi a Escola Municipal 24 de Junho, localizada na cidade de Realeza- PR, a qual possui uma aluna com Síndrome de Down.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em visita à escola, foi conversado com a diretora sobre o programa de inclusão de alunos com deficiências. No caso da escola em questão, a diretora nos relatou que a aluna com Síndrome de Down possui acompanhamento de uma professora auxiliar, a qual era uma estagiária paga pela prefeitura.

Quanto ao preparo dos professores, de acordo com a diretora, são realizados cursos e capacitações, oportunidade nas quais estes recebem as instruções necessárias para melhor atenderem aos alunos com deficiências intelectuais. Os professores são peças chave no processo de desenvolvimento dos alunos, então é natural que haja uma preocupação em torno do processo de formação destes.

Na escola visitada, nos foi retratado que os pais da referida aluna participam bastante da sua educação, fazendo visitas à escola para acompanhar o andamento das atividades. É de extrema importância que se tenha uma boa relação entre a escola e a família dos alunos para melhor adaptação e avanços destes de forma que esta ocorra da maneira mais tranquila possível.

Segundo a diretora entrevistada, a relação dos demais alunos com a aluna com Down é ótima, os colegas demonstram vontade e até mesmo sentem a necessidade em ajuda-la. A relação com os colegas de turma também é um quesito importante no processo de aprendizagem, pois os colegas que não apresentam deficiência por vezes são adotados pelos alunos com deficiências como exemplos de comportamento adequado para a sua idade, o que contribui para o desenvolvimento, social, emocional e intelectual dos mesmos.

De acordo com a diretora, a aluna em questão é muito dedicada, nunca falta às aulas e demonstra interesse em realizar todas as atividades propostas pela professora, além de frequentar a sala de recurso no turno contrário.

Para o processo avaliativo, os professores fazem avaliações diferenciadas com esta aluna, que conta com a ajuda da professora auxiliar para fazer a leitura da prova e explanação das perguntas. A maioria das atividades realizadas é feita em conjunto com a turma, mas em alguns momentos surge a necessidade do tratamento individual. A diretora ressaltou que na escola em questão o programa de inclusão tem se mostrado eficaz, uma vez que a aluna tem apresentado uma evolução significativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na entrevista realizada, quanto aos professores, notou-se que é de extrema importância a realização de cursos na área de Educação Especial e formação continuada. É necessário também que exista um profissional especializado que dedique atenção especial para os alunos com Síndrome de Down.

Outro importante elemento nesse processo é a família, pois estes devem ter comprometimento e participar frequentemente das atividades, pois estes são os responsáveis por transmitir confiança e segurança às crianças. Frequentar a escola permite aos alunos com Down o contato com crianças que não apresentam deficiências, este convívio auxilia no desenvolvimento emocional, social e até mesmo intelectual. Quanto ao desempenho escolar, é possível que estes alunos consigam apresentar resultados promissores, desde que possuam ajuda adequada e desde que seu tempo seja respeitado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Luzia de Oliveira. Inclusão de alunos com Síndrome de Down: Um estudo na rede regular de ensino de Ipatinga – MG. Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Universidade de Brasília. 2011

BRASIL. Lei nº. 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

BARRETO, Kelly Coelho Costa. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR. Ciclo Revista, v. 1, n. 2, 2016.

JUNIOR, Jairto Vitto; DE LIMA, Ana Lúcia dos Santos. A inclusão da criança com síndrome de Down no ensino regular. Revista de Iniciação Científica, v. 9, n. 1, 2014.

LAGO, Regiane Aparecida. A inclusão de crianças com síndrome de down no ensino regular. 2016.

DE MOURA MACHADO, Francisca. Aprendizagem dos alunos Síndrome de Down em contexto de Inclusão Escolar. Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, n. 1, 2016.

INEP -. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

TERMINALIDADE ESPECÍFICA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR: INVESTIGAÇÕES SOBRE O TEMA E INDICAÇÕES PARA O CONTEXTO ESCOLAR.

Fábio de Souza Alves⁹⁵
Thaís Goldeff Hahn⁹⁶

Eixo Temático: Eixo 6 - Inclusão e Diversidade

Modalidade: Comunicação oral/ Relato de Pesquisa

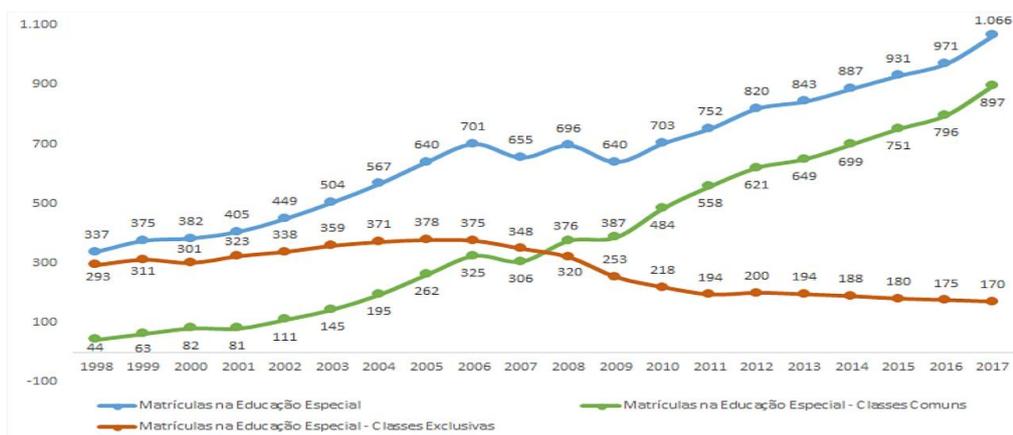
Palavras-chave: Terminalidade específica. Adaptação Curricular. Inclusão. Normose.

1 INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas um intenso movimento em relação a inclusão das pessoas com deficiência vem ocorrendo em nosso país. De forma bastante distinta e diversificada o processo vem exigindo mudanças significativas em diversos setores e seguimentos culturais, econômicos e sociais.

No entanto, ainda que tenha ocorrido avanços, há muitos desafios a serem superados, principalmente no contexto da construção do conhecimento, e neste caso, nos referimos à escola. Entre os anos de 1998 e 2017 houve uma significativa migração das matrículas das escolas especiais para as salas de aula comum. O gráfico 1 abaixo, mostra a curva de migração destes estudantes neste período.

Gráfico 1 - Total de matrículas da Educação Especial, nas Escolas Regulares/Classes Comuns e Escolas Especiais e Classes Especiais – Brasil - 1998 a 2017.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Inep/MEC. 1998 a 2017

Nota: Números expressos em mil

95 - Professor Doutor em Educação na área de Educação Especial. atua como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Instituto Federal do Paraná – campus Capanema email. fabio.alves@ifrp.edu.br

96 - Professora Especialista em Direitos Humanos – Graduanda em Economia, atua como professora na Rede Pública Estadual do Paraná. E-mail thaissgoldeffhahn@gmail.com

Ao analisarmos os dados acima percebemos que em 1998 havia 44 mil estudantes com deficiência matriculados na sala de aula comum e 293 mil estudantes matriculados nas escolas especiais, já em 2017 o número foi para 897 mil matrículas na sala de aula comum em detrimento de 170 mil matrículas nas escolas especiais representando um aumento significativo no número de estudantes nas salas de aulas comuns e uma diminuição das matrículas nas escolas especiais (BRASIL, 2018).

Ao mesmo tempo, o número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado - AEE não acompanha a mesma perspectiva. A tabela 1 abaixo mostra os dados relativos as matrículas no AEE entre os anos de 2009 e 2017.

Tabela 1 - Percentual de matrículas da Educação Especial: em classes comuns e no AEE – Brasil 2009 a 2017.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
% Classe Comum	60,5%	68,9%	74,2%	75,7%	76,9%	78,8%	80,7%	82,0%	84,1%
% de matrículas no AEE	20,3%	25,2%	30,8%	30,6%	34,5%	34,6%	35,0%	36,8%	37,6%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Inep/MEC. 1998 a 2017

É no contexto do AEE que se constrói as adaptações curriculares para os estudantes ao longo de toda a vida escolar considerando as suas necessidades e a sua temporalidade. Esta construção deve ser feita entre o professor da sala comum e os profissionais envolvidos no contexto do AEE. Todavia, o cenário da tabela 1 indica que muitos professores fazem a adaptação curricular sem que haja a presença do AEE, haja vista que muitas escolas não possuem a oferta do AEE.

E um contexto de sala de aula, os professores nestas condições passam a conviver com vários dilemas, a medida que se deparam com situações na relação professor/aluno e no ensino/ aprendizagem nas quais não dominam. Neste contexto, o questionamento acerca processo de inclusão como algo negativo se acentua, e se agrava a medida que não há profissionais capazes de orientá-los em relação a possibilidades de ensinar e avaliar os conteúdos apropriados por estudantes com deficiência (ALVES, 2017).

No ambiente escolar um dos questionamentos mais frequentes dos professores é a certificação da apropriação de um determinado conteúdo pelo estudante com deficiência, constata-se que determinados estudantes se apropriam de informações pontuais em relação aos conteúdos, distanciando-se do objetivo e da proposta de um determinado componente (ALVES, 2017).

A partir de então, surgem tentativas de toda ordem, como possibilidades de ensino chegando à afirmações de que estudantes com deficiência não reprovam. Por essa perspectiva, muitos estudantes com deficiência são aprovados sem que haja de fato uma adaptação curricular que atenda as condições desses estudantes. Nestes casos consideramos que os envolvidos passam a estar em uma condição de Normose. A Normose é considerada:

[...] como o conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir aprovados por um consenso ou pela maioria das pessoas de uma sociedade, que levam a sofrimentos, doenças e mortes (WEIL, *et al.* 2017, p. 6).

Ainda segundo o autor a Normose possui um caráter automático e inconsciente, é uma normalidade doentia (WEIL, et al. 2017). Diante do exposto pergunta-se?: Em situações em que o estudante não se apropria de um conteúdo possivelmente adaptado, como deveriam ser adotados os procedimentos para aprovação ou reprovação de um estudante com deficiência?

Nesta perspectiva, aplica-se a terminalidade específica que é um conceito na qual deve ser concedida aos estudantes que comprovadamente demonstrarem não ter se apropriado dos requisitos básicos esperados de uma determinada disciplina e para o nível de ensino pertinente a sua faixa etária. Portanto, este trabalho de pesquisa pretende investigar como se trata da terminalidade específica analisando a legislação no Brasil e relacionando esta discussão no contexto da adaptação curricular indicando possibilidades para o contexto escolar.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa. Para atender o objetivo desta pesquisa, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, o Decreto Lei nº 7.611 de 2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.145 de 2015 e a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica. Para análise dos dados utilizou-se a análise textual discursiva Moraes e Galiazzi, (2006, p.118).

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

Portanto, apresenta-se a seguir, os dados resultantes desta pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 encontrou-se no artigo nº 59 inciso II os seguintes dizeres:

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (BRASIL, 1996).

No contexto do trecho da lei a terminalidade específica é compreendida como uma modalidade de certificação conferida para quem está no ensino fundamental. A LDBEN/96 prevê dois tipos de certificação, por Conclusão e por Terminalidade Específica. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação por meio da resolução nº 02/2001, que trata sobre a questão da terminalidade específica, o artigo 16 diz que:

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

O inciso I do artigo 32 LDBEN/96 diz que: “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;”. A resolução portanto, indica que os estudantes que não apresentarem resultados de escolarização poderão ter um certificado de conclusão que apresente uma descrição junto ao histórico

escolar, isso será a terminalidade específica. Os demais documentos analisados não possuem qualquer informação sobre a terminalidade específica e os critérios para atender os estudantes. Desta forma, os sistemas de ensino deverão descrever claramente as normativas, processos e resultados alcançados com estes estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que nas orientações dos documentos oficiais há pouca informação sobre o assunto. Não há instruções de como proceder em relação a terminalidade específica o que reflete na adaptação curricular e vice-versa. Em nenhum documento estabelece-se os critérios para implementar a terminalidade específica, ficando sob responsabilidade dos sistemas de ensino esta tarefa. A falta de informação pode contribuir para a instituição da Normose conforme aponta Weil, *et al.* (2017). Neste contexto, a consulta junto aos profissionais do AEE sobre os procedimentos adotados na adaptação curricular, o esgotamento das possibilidades de ensino e o registro das ações do professor poderão minimizar as distorções no processo. Por fim, considera-se que esta discussão precisa ser aprofundada a medida que novos mecanismos e deficiências foram descobertos recentemente, para isso, faz-se necessária a pesquisa e a formação de pessoas sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fábio de Souza, **A produção de sinais em Libras sobre os conceitos relacionados ao tema magnetismo a partir de um conjunto de situações experimentais**, 2017, 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 10 de ago. 2019

_____, **Decreto Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 10 de ago. 2019

_____, **Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Conselho Nacional de Educação e Câmara Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 10 de ago. 2019

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

WEIL, P.; LEOP, J.; CREMA, R; **Normose: A patologia da normalidade**. 1.ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2017.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUE FAVORECEM A INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NA ESCOLA E NO CONVÍVIO SOCIAL

Juliana Angélica Kivel⁹⁷
Orientadora: Alessandra da Silva⁹⁸

Eixo Temático: Eixo 06 - Inclusão e Diversidade.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Inclusão. Libras. Surdez.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é uma necessidade para as pessoas se comunicarem e viverem em sociedade, é um bem comum de sobrevivência, é através desse método que as pessoas se beneficiam para adquirir o conhecimento ao longo da sua vida, sem ela não há comunicação entre os seres humanos.

Há duas Causas para uma pessoa ser surda: de origem congênita: relacionado a problemas ocorridos durante a gestação e através de aspectos genéticos. Também pode ter origem adquirida: geralmente quando o bebê adquire uma virose ou faz uso de medicações que afetam o aparelho auditivo ao longo do seu desenvolvimento (MINETTO, et al, 2010).

Debate-se hoje a necessidade de o professor dominar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para pelo menos sanar as necessidades básicas para dialogar com os alunos em sala de aula como, por exemplo, ir ao banheiro, tirar dúvidas, saudações e outras necessidades que podem aparecer durante o período de aula, de maneira que o estudante se sinta à vontade e interaja com a turma, onde o docente estabeleça formas de comunicar-se também com o mesmo e orientar a turma como interagir com o colega.

A Lei número 10.436/02 reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002), institucionalizando o apoio a difusão dessa linguagem, sendo esta umas das possibilidades de inclusão do aluno com deficiência auditiva na sociedade, garantida pelo poder público.

Diante disso o professor tem papel fundamental nesse processo de mediação do conhecimento, e seu saber básico da linguagem de sinais pode fazer a diferença no processo de ensino aprendizagem, tornando a aprendizagem significativa, para isso é importante o desenvolvimento de oficinas pedagógicas para cursos de formação de docentes e formação continuada de professores, palestras envolvendo acadêmicos de ensino superior e comunidade em geral, para que haja uma real reflexão sobre o tema e também se demonstre possibilidades de trabalho em sala de aula e dinâmicas que promovam o debate sobre a inclusão social.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se dá em torno de estudo teórico sobre o tema, através de livros, artigos, dissertações, que envolvem o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva na sala

⁹⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Faculdade Iguaçu – FI. julianakiveliguacu@gmail.com
⁹⁸ Mestre em Ensino de Física – UTFPR *Campus* Medianeira. Orientadora. Prof.^(a) do Curso de Pedagogia da Faculdade Iguaçu - FI. alessandrakpanema@gmail.com

de aula regular, e também através da construção de oficinas pedagógicas e palestras promovendo o debate sobre a importância do tema para a inclusão de pessoas surdas na sociedade, e estratégias de ensino aprendizagem a serem utilizadas em sala de aula.

Faz-se necessário todo o estudo teórico para principalmente compreender a evolução das temáticas relacionadas a educação inclusiva, e como evoluiu a preocupação com o ensino de LIBRAS. Um exemplo de estratégia que pode ser utilizado pelos professores, por exemplo, como citado por Pimentel e Sabino (2014) são os jogos didáticos, considerados apoios importantes em sala de aula, que favorecem os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais, para que o aluno surdo consiga interagir com mais facilidade e também fixar melhor o conhecimento tornando a aprendizagem realmente significativa.

Através destes estudos bibliográficos, as oficinas pedagógicas montadas, foram pensadas em cada público alvo: para estudantes do Ensino Médio na modalidade Formação de Docentes abordou-se técnicas metodológicas que o professor pode usar em sala de aula, focando no Ensino Fundamental I e também conteúdos básicos que o professor deve saber para estar preparado ao receber um aluno com deficiência auditiva, trabalhando abordagens pedagógicas para sala de aula regular, como dinâmicas, jogos pedagógicos, cantigas, histórias em LIBRAS, e também conhecimentos básicos necessários para suprir às necessidades desse aluno. Para a formação de professores além disso, foi incluído um pouco do estudo próprio sobre a Língua de Sinais e as tecnologias que podem auxiliar em sala de aula.

As palestras foram montadas visando como público alvo acadêmicos do Ensino Superior e comunidade em geral, sendo ministrada para cursos de licenciatura e bacharelado, visto que todos os cursos de graduação tem a obrigatoriedade de ofertar a disciplina de LIBRAS, abordando o tema Deficiência Auditiva na sociedade, no ambiente escolar, debatendo sobre a tecnologia a favor dos surdos e os seus direitos nos meios de comunicação, bem como, sua inserção no mercado de trabalho trazendo seus direitos de inclusão na sociedade.

É importante abordar o desenvolvimento da tecnologia voltada a comunidade surda, com aplicativos de celulares que facilitam a comunicação, criação de novos aparelhos que não necessitam de internet para que as pessoas possam dialogar e páginas na internet que incentivam a prática de LIBRAS e valorizam seu potencial. A tecnologia veio trazer um meio de comunicação mais acessível às pessoas ouvintes com os surdos, onde facilita o diálogo também promovendo uma melhor inclusão dos deficientes auditivos na sociedade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É preciso utilizar-se de diferentes estratégias de ensino aprendizagem para atender alunos deficientes auditivos, incluindo-os em sala de aula, sabendo que ele aprende diferente, e, é preciso uma adaptação constante do currículo a ser ensinado, observando sua caminhada em sala de aula, explorando suas facilidades e traçando meios de vencer suas dificuldades.

Os professores da educação básica podem auxiliar no processo de identificação da deficiência auditiva do seu aluno, percebendo seus hábitos no dia a dia escolar, se o aluno é hiperativo, distraído, sente dores frequentes no ouvido e pede para o professor repetir várias vezes a mesma frase. Ao perceber esses sinais, deve-se comunicar a equipe pedagógica e aos responsáveis, para a tomada das devidas providências (MINETTO et al, 2010).

As oficinas pedagógicas possibilitam um debate amplo sobre o que realmente significa incluir o deficiente auditivo em sala de aula, de que forma o professor pode mediar interações dentro da classe, promovendo a socialização do estudante. Através das palestras percebe-se que a maioria das pessoas ouvintes que não tem convivência com pessoas surdas, não têm noção básica nem contato com a LIBRAS, o que concluiu a necessidade de as escolas incentivar os alunos ao conhecimento da linguagem de sinais.

Através dessas abordagens metodológicas, percebe-se a necessidade de promover o debate sobre a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, levando esta reflexão para diferentes públicos, com propostas que visam um entendimento melhor para o assunto. Com isto, espera-se que a população se conscientize sobre o direito a inserção das pessoas com Deficiência Auditiva na sociedade, sabendo de toda a sua trajetória e buscando melhores métodos e estratégias para promover a inclusão em todos os âmbitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo de toda a trajetória dos Deficientes Auditivos para a inclusão na sociedade, junto com a luta para se comunicarem plenamente pela sua língua materna, essa caminhada deve ser reconhecida como um objeto de direito para promover uma melhor inserção na sociedade.

As oficinas e palestras foram desenvolvidas com o objetivo de investigar dentro de determinados públicos, seu conhecimento a respeito da comunidade surda e da sua forma de comunicação, bem como se estão preparados para promover a inclusão no seu meio, a partir do convívio com o deficiente auditivo.

Com o estudo, é perceptível a importância de um maior investimento na promoção do conhecimento da educação inclusiva, bem como, promover curso de noções básicas da linguagem de sinais e formações continuadas para o público docente, visando reconhecer a importância do uso de estratégias adequadas para alunos surdos, propiciando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, visando seu direito a participação ativa dentro das comunidades (FONTES, OLIVEIRA e SANTOS, 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei número 10.436, de 24 de abril de 2002**: Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 23 ago. 2019.

FONTES, Gislene Gomes dos Santos; OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva de; SANTOS, Amanda Gois. Educação Especial: Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais no Contexto Regular de Sala de Aula. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional: GT6 – Educação, Gênero e Diversidade**, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2472/675>>. Acesso em 20 jul. 2019.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; ET ALL. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2010. 284 p.

PIMENTEL, Ilma Ferreira; SABINO, Elianne Barreto. **Jogos adaptados utilizados como recurso pedagógico facilitador para o ensino de Libras em Castanhal-PA**. CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva, Anais I, v. 1, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_03_11_2014_00_24_14_idinscrito_792_8be562e8fdf7fd84fc297832854691f2.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.

DILEMAS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA AVALIATIVA NO DECORRER DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS

Jean Guimarães⁹⁹

Anderson Igomar Antonio¹⁰⁰

Orientadora: Barbara Grace Tobaldini de Lima¹⁰¹

Eixo Temático: Eixo 1 - Avaliação da Educação

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Formação de professores. Organograma. Prática reflexiva. Instrumentos Avaliativos.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado em Ciências II, ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - *campus* Realeza, foi realizado nas aulas de Ciências de uma turma de 7º ano de uma escola localizada na cidade de Capanema, Paraná. Durante as observações de estágio, foram vivenciadas diversas situações que propiciaram algumas reflexões entre elas o modo como a prova de Ciências foi aplicada pelo professor supervisor. Os conteúdos na ocasião foram: astronomia, citologia e produção energética dos seres vivos.

Observamos que as questões utilizadas não apresentavam uma introdução, o que confundiu muito os alunos. Tanto é que, durante a prova os alunos questionaram a professora sobre “o que se queria na questão x ou y”. Algumas questões se apresentavam muito abertas, podendo ter muitas respostas corretas, por exemplo, “Qual processo permite o crescimento dos seres vivos?”. A resposta esperada pelo professor era “Mitose”, o processo de multiplicação celular. Isso nos levantou uma dúvida, se o aluno não entender o que foi perguntado, por falta de enunciado, e responder “Alimentação”, seria considerado errado?

No estágio de regência, buscou investigar junto ao desenvolvimento das aulas “Como elaborar e aplicar instrumentos avaliativos que sejam efetivos, claros para os alunos e que façam parte do processo de aprendizagem?”. A partir disso foram pensadas e realizadas atividades diversas, com o objetivo de distribuir as notas de forma coerente e abranger o maior número de habilidades dos alunos.

Inicialmente foi analisado os documentos que norteiam as avaliações na escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto de Trabalho Docente (PTD). Com as recomendações sinalizadas buscamos desenvolver atividades avaliativas que dessem conta de atender os critérios presentes nos documentos analisados e fossem efetivos para a aprendizagem dos alunos.

Também foi buscado aporte teórico sobre avaliação nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE (PARANÁ, 2008). E neste documento a avaliação apresenta-se com papel essencial no processo ensino aprendizagem dos conteúdos científicos escolares e, como indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), a

99 Acadêmico(a) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. jeamfernandes8@gmail.com

100 Acadêmico(a) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. andersonigomar@gmail.com.

101 Docente e orientadora do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. barbara.lima@uffs.edu.br

avaliação deve ser contínua e cumulativa em relação ao desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Hoffmann (1996) retrata que a avaliação se desvincula do contexto de simplesmente verificação de respostas certas/erradas, para uma mediação didática que ocorre entre professor e aluno, com ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa.

2 DESENVOLVIMENTO

No decorrer do estágio em Ciências, e no desenvolvimento das 15 aulas de regência, foram utilizados diferentes instrumentos avaliativos. A primeira forma avaliativa, foi uma dinâmica em grupos que consistia na divisão da turma em cinco grupos, os quais receberam o nome de um dos 5 Reinos Biológicos. Os alunos também receberam características aleatórias dos 5 Reinos, como: reprodução, nutrição, representante do Reino. O objetivo da atividade era que os alunos dialogassem sobre o Reino recebido, e em seguida, escolhesse um líder por grupo para transitar pelos demais e assim encontrar as características pertencentes ao seu grupo. A segunda forma de avaliação foi a elaboração, por parte dos alunos, de 3 organogramas, sobre vírus, Reino Monera e Reino Fungi, com objetivo de sintetizar ideias e revisar o conteúdo trabalhado.

O terceiro instrumento avaliativo, foi realizado uma prova sobre o conteúdo trabalhado durante as aulas, com perguntas descritivas, objetivas e questões de associação de conceitos. Após avaliação, houve a recuperação, com mesmo peso e abordando os mesmos conteúdos, porém com questões diferentes. A prova foi organizada com textos que contextualizam os questionamentos que seguiriam. Isso se repetiu em todas as questões. Nas questões de associação de conceitos existia o conceito em uma coluna e logo após, em outra coluna, a descrição do conceito. Nas questões de nomeação de estruturas (Monera) foi inserida uma imagem, indicado a estrutura que deveria ser nomeada.

Os alunos apresentaram muita dificuldade para a realização da prova, pedindo muitas vezes para serem auxiliados e para tirar dúvidas. Após um tempo, foi percebido que muitos alunos tinham dúvidas semelhantes, então quando era solicitado ajuda, ao invés de explicar a questão para o aluno, pediu-se para que se lesse a questão. Ao fazer isso, era ouvido frases como “Ah, então era isso!”, demonstrando que muitos alunos não faziam a leitura da questão de forma efetiva e já se colocavam em posição de dúvida.

Pensando na falta de leitura dos alunos, a recuperação foi elaborada de modo mais objetivo. E com a aplicação dela observamos a diferença dos alunos ao receber uma prova, segundo eles “sem muita escrita”. As dúvidas foram menores e inferimos que estes alunos estão mais adaptados com as provas mais objetivas.

A leitura e interpretação de texto dos alunos, existe na escola um momento destino para leitura, 15 minutos após o intervalo. Porém, foi observado que neste momento poucos alunos fazem a leitura, muitos utilizam este tempo como uma oportunidade para se acalmar do intervalo escolar. Essa descaracterização da leitura para uma atividade onde os alunos devem ficar em silêncio, “se acalmado”, juntamente com a falta de estímulo positivo por parte da família e da escola para a leitura, podem tornar essa atividade trivial e desprazerosa.

Para Teberosky (2003), ao passar do tempo, a leitura se molda e as concepções sobre ela varia, tornando-se uma atividade cognitiva e complexa, propondo ao leitor se posicionar de forma ativa sobre o texto. O autor ainda cita que tornar a leitura algo prazeroso para os alunos, é uma dificuldade tendo em vista os estímulos externos que parecem mais atrativos que os livros, como videogames ou a televisão.

Dentro do objetivo do trabalho -Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos que sejam efetivos, claros para os alunos e que façam parte do processo de aprendizagem-, foi notado

uma diversidade de variáveis, como alguns alunos não terem atingido o objetivo nos instrumentos avaliativos, alguns alunos não terem conseguido sintetizar as ideias ou, até mesmo, tendo falha em associações do conteúdo trabalhado que nos fez pensar se e como nossa problemática poderia ser respondida. Com essa vivência percebemos a importância em conhecer melhor a turma, quais são os alunos e como eles podem reagir diante das mudanças. Assim, diversificar o uso dos instrumentos e a sua forma de organização deve ser realizada de modo que os alunos possam acompanhá-las, pois muitos demonstraram ter certa dificuldade com a leitura das questões e depois com a ação de sintetizar as informações.

Foram utilizados diferentes instrumentos avaliativos e esses contemplaram os alunos de modos distintos. Isso nos demonstrou que alunos têm aptidões diversas, e que compreender isso torna-se papel do professor para entender o funcionamento da sala de aula e propor atividades mais adequadas às características que os estudantes apresentam.

Então, levando em consideração o que ocorre em sala de aula e como ela funciona, o que se demonstrou mais efetivo para a realização de instrumentos avaliativos adequados para o processo de aprendizagem é conhecer a turmas e quem são os alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do trabalho docente no Estágio Supervisionado de Ciências II, percebemos nos alunos dificuldade em organizar ideias e resumir suas explicações em pequenas frases e palavras. A falta conexão entre as ideias fez-se presente em alguns momentos como na elaboração dos organogramas e nas respostas de algumas questões.

Também foi notado a necessidade do fomento à leitura para esses alunos, e que poderia ser reformulado o horário destinado para essa atividade para que ela seja algo mais prazeroso aos alunos.

Referente ao processo avaliativo, é importante para o professor conhecer quem são seus alunos e como eles trabalham e estão habituados a trabalhar. Isso pode ser feito a partir dos diferentes métodos avaliativos, de certa forma, contemplando de forma mais ampla as diferentes características dos alunos. Também é válido ressaltar que todas as considerações e mudanças devem ser pensadas observando a realidade da escola, das questões culturais, da formação dos professores e da realidade e vivência dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** - 18. ed. - Porto Alegre: Mediação, 1996.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Ciências. Paraná, 2008.

TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PIBID E SUA IMPORTÂNCIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Lucas Rodrigues da Silva¹⁰²
Angélica da Silva¹⁰³
Luciano Kellner¹⁰⁴
Geovane F. Padilha¹⁰⁵
Ronaldo Aurélio G. Garcia¹⁰⁶

Eixo Temático: Eixo 7 - Avaliação da Educação

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Política Educacional. Formação Inicial. Pibid.

1 INTRODUÇÃO

No dia 21 de Junho de 2019 foi efetuada a atividade de inserção na escola, a fim de levantar dados das atividades que os estudantes bolsistas do PIBID estavam exercendo na instituição do colégio 12 de Novembro em Realeza-PR.

PIBID é uma sigla do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Segundo o site da CAPES: “é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, concedendo bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O PIBID é um programa que acontece na integração entre a universidade, os acadêmicos e a escola. Cujo qual, incentiva acadêmicos das licenciaturas para o planejamento e ações pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, favorecendo ao futuro professor aprimorar sua formação e contribuir para o progresso da qualidade das escolas que recebem os pibidianos (GOMES; FELÍCIO, 2015).

O objetivo do projeto para os discentes participantes é o de vivenciar a docência dentro da graduação, construindo sua identidade docente, pois esse acadêmico estará inserido no contexto escolar e estudando práticas e metodologias diferenciadas e inovadoras para potencializar o ensino e aprendizagem dos alunos da rede básica de educação.

102 Acadêmico do Curso de Química – Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul –Campus Realeza – UFFS/Realeza. lucasquanzl@gmail.com.

103 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Centro Universitário de Maringá – Unicesumar/Polo Capanema. angel_ampere@hotmail.com.

104 Acadêmico do Curso de Química – Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul –Campus Realeza – UFFS/Realeza. lucianokellner.tma@gmail.com.

105 Acadêmico do Curso de Química – Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul –Campus Realeza – UFFS/Realeza. Geovane6felipe6padilha@gmail.com.

106 Doutor em Educação pela Universidade de São Carlos. Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Realeza. ronaldo.garcia@uffs.edu.br

Lembramos que dentro da escola, os bolsistas são supervisionados por professores da própria escola, cujos quais participam de reuniões e planejamentos, pois se acredita que é na troca, no diálogo que se constroem novos saberes. São discutidos artigos teóricos, são incentivados a problematizar o ambiente escolar e toda sua diversidade e pluralidade.

Geralmente vemos muitos artigos e relatos da importância do PIBID para a formação dos acadêmicos de licenciatura, no entanto há poucos conteúdos relacionados à potencialidade que o PIBID e os bolsistas trazem para dentro da escola participante, foi a partir dessa reflexão que surgiu a proposta de se verificar como o PIBID sendo uma política educacional interfere nas escolas de educação básica.

Além disso, a inserção do PIBID nas escolas demonstra a importância da licenciatura, do ser professor! Ainda mais no contexto atual que estamos vivendo, uma época de desvalorização da categoria, e em consequência tem caído o número da procura por cursos de licenciatura (MOREIRA, 2001). Mas, com a proposta do PIBID essa realidade pode ser mudada, pois, os pibidianos possuem uma inserção forte nas escolas, e acabam proporcionando um desenvolvimento teórico e prático para a comunidade em que estão atuando (SILVA, 2012).

O PIBID auxilia os estudantes das escolas nas suas dificuldades de aprendizagem, uma vez que trabalham geralmente por projetos. É um trabalho desenvolvido com muito planejamento favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa aos alunos, dando oportunidade de reforçar o que se aprende na sala de aula e fazendo com que esses alunos não repitam o ano.

2 METODOLOGIA

Os métodos utilizados nesta pesquisa foram baseados nos objetivos da mesma, deste modo buscou-se uma opinião pessoal dos alunos sobre o pibid, pibidianos, métodos utilizados por eles etc. Foram analisadas três turmas do ensino médio sendo 1º, 2º e 3º anos cada qual com uma média de 30 alunos que frequentam as aulas periodicamente, a abordagem das questões escolhidas foi sistemática, sendo 4 questões objetivas, focadas na experiência vivida desses estudantes com os pibidianos de física e química da Universidade Federal da Fronteira Sul, as quais dissertam sobre as influências do programa, qualidade do trabalho empenhado pelos pibidianos, importância do programa e como ele pode acrescentar ao aprendizado dos alunos.

Os discentes responsáveis pela pesquisa e também integrantes do pibid foram ao colégio e aplicaram este questionário nas turmas 1º ano B, 2º A e 3º ano A, sobre permissão da diretoria do colégio e dos professores que estavam ministrando aulas no período, estando presentes 28 alunos do 1º ano, 26 do 2º ano e 32 do 3ºano totalizando 86 alunos que responderam a pesquisa. Para fins de sigilos das opiniões pessoais dos discentes foi mantido em anonimato e seus nomes trocados por nomes fictícios.

Além da observação dos dados sobre a evolução do aprendizado após a inserção do programa ao qual foram questionados alguns professores e pedagogos sobre as notas, comportamento, novos métodos e principalmente a facilitação de preparação de aulas práticas através do programa. Sem deixar de lado a opinião pessoal sobre o processo.

Recolhidos os dados, as respostas foram lidas e uma visão geral sobre a necessidade e contribuição desta política pública nas escolas e na formação continuada dos professores e discentes do curso de licenciatura foi construída de modo a atestar de fato a diferença que o programa trás.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vale ressaltar que a aplicação do questionário se deu de modo rápido, sem atrapalhar a rotina dos estudantes e professores.

De modo geral, as respostas dos alunos foram positivas, mas não o quanto se esperava, e, obviamente, houve grandes exceções, como alguns alunos que simplesmente responderam tudo sem mesmo ler o questionário, mas foram raros os casos. Estes dados apontam que os alunos realmente vêem diferença entre seu cotidiano e quando os pibidianos estão atuando.

Os resultados dos questionários são os seguintes:

Questão 1) média de quanto o pibid contribuiu no aprendizado: 7,2 ou seja, consideravelmente positivo.

Questão 2) 7 alunos responderam que o trabalho que o PIBID faz não é de grande importância, enquanto 79 responderam positivamente quanto a importância do projeto.

Questão 3) média das notas da atuação dos pibidianos em sala de aula: 4,1 (onde o máximo seria 5)

Questão 4) esta questão foi muito interessante, pois foram mencionadas várias ideias que já foram pensadas pelos pibidianos, mas que por algum motivo faltou engajamento e de certa forma iniciativa por parte dos mesmos. Como por exemplo, uma ideia de jogos didáticos que partiu principalmente da turma do 3º, o que foi inesperado por pensarmos que já não seria tão efetivo um jogo didático em uma turma mais “madura” de certa forma.

Alguns dos resultados foram também obtidos em conversas informais com alguns alunos, que relataram de forma mais específica às diferenças causadas pela implementação do projeto na escola. Um relato marcante de um aluno foi o seguinte: “Depois que vocês começaram a acompanhar as aulas, eu senti que se aproveitou melhor o tempo na sala, já que agora havia três pessoas para auxiliar a gente, também a prática no laboratório, feita na outra semana. Eu acho que esse projeto é muito bom para todo o colégio”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os resultados obtidos através dos questionários, conversas informais e dados do sistema de notas na diretoria, notou-se que, a política educacional tem um papel fundamental não só para a formação dos professores, mas também para a formação dos estudantes do ensino médio, esta política é uma das políticas em que se houvessem mais investimentos fariam com que o país aumentasse significativamente no quesito educação e como consequência haveria uma melhor gestão na economia e no governo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, C., FELÍCIO, H. M. dos S. Contribuições do Pibid/Unifal-MG na formação de professores: reflexões, compreensões e desafios. In: BORGES, M. C., MARTINS, S. E. C., ZEULLI, E. (Orgs.). **Políticas e Contribuições das Práticas do Pibid para a formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 91-112.

MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**. Curitiba, n 17. Editora da UFPR, 2001.

PIBID apresentação. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, Francisco de Assis Santos; SILVA, Edna Maria Rodrigues; e GOMES, Valdiana Nunes. **Programa pibid: parceria com escolas no processo ensino-aprendizagem do educando**. Unifor: CE, outubro 2012.

AVALIAÇÃO POR CONCEITO SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.

Thaís Goldeff Hahn¹⁰⁷
Fábio de Souza Alves¹⁰⁸

Eixo Temático: Eixo 07 - Avaliação da Educação

Modalidade: Comunicação oral/ Relato de Pesquisa

Palavras-chave: Avaliação por Conceito. Avaliação Qualitativa. Ensino/Aprendizagem. Didática.

1. INTRODUÇÃO

A prática avaliativa é socialmente constituída quase que permanentemente, os julgamentos e comparações são praticamente inevitáveis (DALBEN, 2005). Nesta perspectiva, um dos contextos mais evidentes da avaliação está no ambiente escolar:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000,p. 122).

Inexoravelmente a avaliação carrega aspectos ideológicos dos educadores. Desta forma, Sordi (2001, p. 173) afirma que:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Segundo Esteban (2004, p. 86) a avaliação:

[...] embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor ou professora realiza sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante.

Chueri, (2008) indica que a avaliação pode ser compreendida como quatro concepções pedagógicas a saber: a avaliação por exames; como medida; como instrumento de regulação e a avaliação qualitativa. Neste sentido, este trabalho procura apresentar qual é a concepção de avaliação praticada nos campi do Instituto Federal do Paraná a partir da investigação documental.

2. METODOLOGIA

A natureza metodológica utilizada nesta pesquisa é qualitativa. Trata-se de uma pesquisa documental tendo como objeto a apresentação da concepção presente na Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017 que trata sobre a avaliação dos conteúdos no Instituto Federal do Paraná. Para análise dos dados utilizou-se a análise textual discursiva Moraes e Galiazzi,

107 - Professora Especialista em Direitos Humanos – Graduanda em Economia, atua como professora na Rede Pública Estadual do Paraná. E-mail thaisgoldeffhahn@gmail.com

108 - Professor Doutor em Educação na área de Educação Especial. atua como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Instituto Federal do Paraná – campus Capanema email. fabio.alves@ifpr.edu.br

(2006, p.118).

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

Centralizaremos a investigação sobre a concepção, os princípios, os instrumentos, a recuperação dos estudos e a forma da atribuição dos resultados presentes no documento. Os resultados oriundos desta pesquisa serão apresentados a seguir:

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da pesquisa, a Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017 que trata da avaliação no Instituto Federal do Paraná possui onze títulos e vinte quatro capítulos. No título II que se refere a concepção da avaliação o documento diz que:

Art. 4º A avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem deverá ser contínua e cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, prevalecendo o desenvolvimento do estudante ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais.

§ 1º O caráter contínuo e cumulativo da avaliação implica a necessidade de diagnóstico e registro da aprendizagem, também contínuos.

O artigo determina que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os aspectos quantitativos, neste caso o documento indica um alto poder do docente no processo da avaliação, corroborando com a parte do final do artigo na qual fica claro que a avaliação é processual e uma prova final (exame) não substitui as avaliações ao longo do processo. Desta forma, a resolução indica também que o diagnóstico deve ser feito continuamente, ou seja, deve-se aplicar mais instrumentos em diferentes momentos do processo de ensino/aprendizagem.

O artigo 6 se refere aos princípios da avaliação:

Art. 6º O processo de avaliação deve considerar:

I – quem, para quê e por quê se avalia, o quê e como se avalia o processo de ensino-aprendizagem;

III – a visão do estudante como um sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem com sua antecipada ciência de o que será avaliado, com as regras, critérios e instrumentos estabelecidos de forma clara e democrática;

No inciso primeiro há a determinação sobre que características devem ser observadas no instrumento e nos sujeitos envolvidos no processo. Sabemos que muitos docentes não indicam quais resultados devem ser apresentados nas avaliações, os objetivos e as razões da aplicação de um determinado instrumento. Em seguida, no inciso três do documento determina que a avaliação deve colocar o estudante como participante ativo indicando todos os preceitos da avaliação. Isto mostra que o estudante não deve ser um coadjuvante no processo e que deve-se dar ao estudante a responsabilidade de saber que está sendo avaliado e de que forma será avaliado.

O artigo sétimo da resolução divide a avaliação em diagnóstica, formativa e somativa. Neste caso, deve-se considerar o que o estudante é, e o que sabe, a construção e reconstrução do conhecimento e por fim, a partir do processo da avaliação, reavaliar o que foi feito e reconstruir o processo respectivamente. Em relação aos instrumentos da avaliação o documento elenca uma série de instrumentos e institucionaliza a participação em projetos de pesquisa e atividades de extensão e a autoavaliação, portanto, o documento determina que um estudante que faz pesquisa e extensão possa ter um resultado final diferente de outro que não

atua da mesma forma no contexto escolar. Ainda sobre o tema o documento determina que o docente deve utilizar pelo menos dois instrumentos diferentes previstos na resolução, sendo ilimitada a quantidade de vezes a ser aplicada, cabe ao docente definir nos planos de ensino em conjunto com os estudantes, que pode ser alterado ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

Em relação a recuperação dos estudos de um determinado conteúdo segundo o artigo treze, o documento indica que a recuperação deverá ser feita de forma contínua e paralela. A recuperação contínua de conteúdos constitui em momentos durante as aulas, na qual são retomados os conteúdos que ao longo de processo e da vida não foram devidamente apropriados pelos estudantes. Já a recuperação paralela é um processo que ocorre simultaneamente ao contexto da aula em um horário diferente, inclusive em casa e que podem ser aplicados instrumentos de avaliação e reavaliação dos estudantes que por desventura estejam com dificuldade no contexto escolar.

Por fim, em relação aos resultados do processo de ensino/aprendizagem o IFPR utiliza a avaliação por conceito, ou seja, não se atribui um valor numérico em relação a um determinado conteúdo, são atribuídos A,B,C e D para os resultados, o que não é muito comum nos dias atuais. A avaliação por conceito permite que sejam definidos diferentes mecanismos didáticos e ao mesmo tempo diferentes objetivos para diferentes sujeitos com um mesmo instrumento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o documento do IFPR tem como concepção a avaliação qualitativa conforme Chueri, (2008). Destaca-se que a resolução determina que os estudantes sejam ativos no processo, desta forma, o professor tem um papel importante mas não será mais o protagonista do processo, diferente do que propõe Esteban (2004, p. 86).

No entanto, a avaliação qualitativa aumenta vertiginosamente a necessidade de um olhar mais refinado sobre o processo, exige maior definição e organização do trabalho escolar, exige uma maior quantidade de instrumentos e torna o processo mais democrático. Sobre a recuperação dos estudos e instrumentos, a resolução mostra que o estudante pode ter inúmeras oportunidades de avançar nos estudos e que cabe ao professor a condução do processo instruindo o estudante.

Já em relação atribuição de conceitos, considera-se que neste contexto algumas distorções podem acontecer, haja vista, os pressupostos ideológicos dominantes socialmente apontados por Sordi (2001, p. 173). Neste modelo, os estudantes com desempenhos diferentes podem ter um mesmo conceito e até mesmo um estudante com enormes dificuldades pode ter um conceito supostamente superior ao outro. Consideramos que este ponto pode tornar o processo bastante difícil para o professor, pois a avaliação é individualizada considerando o sujeito e suas idiosincrasias. Distorções sobre o processo podem ocorrer, haja vista que, tantos os estudantes como os docentes podem tentar quantificar o conceito. Por fim, consideramos a resolução extremamente inovadora valorizando o processo em relação ao resultado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017**. Dispõe sobre a avaliação no Instituto Federal do Paraná e Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-50-de-14-de-julho-de-2017/> Acesso em: 01 de ago. 2019

CHUERI, Mary Stella Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008 Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/viewFile/2469/2423> Acesso em: 05 Ago. 2019

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino-aprendizagem**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Avaliação escolar**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

SORDI, Mara Regina L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001

CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTONOMIA E FELICIDADE DOCENTE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE KANT E EPICURO

Giovani Luis Voloski¹⁰⁹
Gabriel Vinicius Vian¹¹⁰
Gilson Luis Voloski¹¹¹

Eixo Temático: Eixo 8 - Ética e Formação Profissional

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Arrefecimento de educandos. Autonomia. Felicidade.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação, muitas vezes, o professor acaba se frustrando diante de sua incapacidade quanto à transformação da realidade. Muitos professores acabam passando por um processo de arrefecimento após uma soma de circunstâncias problemáticas que vivenciam e, desta forma, tornam-se não mais educadores, mas depositadores de conhecimento centralistas. Assim, estando o aluno em função do professor, o arrefecimento do primeiro tende a causar o arrefecimento do segundo e, deste modo, o educando torna-se inacessível e apático ao conhecimento.

Os processos de ensino e aprendizagem tornam-se ações desprazerosas, maçantes e cansativas, pois se perde o verdadeiro sentido do conhecimento: conhecer para viver melhor. Em vez disso, muitas vezes, a finalidade de um aluno acaba sendo a de se formar para ter um emprego. O que o conteúdo apreendido representa para uma melhor interpretação do mundo e conseqüentemente a possibilidade de uma melhor qualidade de vida ficam obscurecidos sem serem trabalhados em sala de aula.

Percebendo-se os contornos das circunstâncias, eis a problemática: Qual caminho deve tomar o educador para que não se arrefeça com as injustiças de sua realidade e simultaneamente suscite no aluno as capacidades de raciocínio autônomo e de percepção que permitam, em longo prazo, um princípio de transformação na sociedade? Diante do exposto, o ensaio objetiva propor um modelo de conduta ao educador, fundamentado nos conceitos de esclarecimento e maioridade em Kant, e de alguns pontos da concepção filosófica de Epicuro.

2 DESENVOLVIMENTO

Primordialmente, espera-se que o professor seja autônomo e esclarecido. Kant traz o conceito de “*Aufklärung*”, termo alemão que traz consigo uma multiplicidade de sentidos. Talvez a melhor transcrição para ela seja a palavra "esclarecimento". Como o próprio Kant assegura:

“Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento

109 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. giovanivoloski@hotmail.com

110 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Gabrielvian2010@hotmail.com

111 Doutor em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. gilson.voloski@uffs.edu.br

sem a direção de outro indivíduo. [...] Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]” (KANT, 2010, p. 63-64)

Portanto, cabe ao professor sair de seu estado de menoridade, rumo ao esclarecimento e assim, não depender da ordem de outrem para agir, mas usar do próprio entendimento para ser autônomo e decidir o próprio caminho.

Também é dito que “Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade” (KANT, 2010, p. 64). Portanto, conteúdos não devem ser ensinados como prontos e acabados, em fórmulas e dogmas a serem aceitos, pois essa atitude não dá ao aluno o espaço para fazer uso de seu raciocínio. Também o professor não deve considerar o aluno como um recipiente, na qual se jogam esses conteúdos a serem ~~treinados~~ e decorados. Essas atitudes apenas reforçam a menoridade, além de não tratar o aluno de acordo com sua dignidade, por não considerarem-no como ser pensante. O professor deve dar a oportunidade ao aluno de ir para além do “receber o conteúdo”, para prosseguir em busca do que ele significa, o que implica em sua visão de mundo, e ainda mais, como isso contribuirá para viver da forma mais agradável possível.

O processo de busca pelo esclarecimento, pela maioria e, enfim, pela conquista da autonomia, nos coloca diante de outro problema relevante. Em filosofia, tem-se como essência do termo autonomia: ser dirigido por uma lei ou princípio próprio. Portanto, em tempos tão conturbados, onde prevalecem desigualdades, dominação e pessoas arrefecidas, porque não buscar inspiração nas concepções de mundo e de vida epicuristas para tal princípio?

Epicuro compreendia a filosofia como sendo um caminho para a felicidade, essa concepção está baseada na busca pela tranquilidade e saúde da alma. O conhecimento, para ele, deveria ter uma ação libertadora, dissolvendo qualquer perturbação que fosse (ira, inveja, desconfiança, medo etc). Defendia uma vida pautada na autossuficiência e no hedonismo racionalizado. O princípio e o fim da felicidade são compreendidos como um prazer (o bem supremo). Contudo, diferentemente da concepção de que temos hoje, concebiam prazer com a manutenção do equilíbrio em nosso corpo. Tanto a falta como o excesso dele eram entendidos como causadores de dores.

O âmago do significado de prazer, para Epicuro, se encontra nos conceitos de *ataraxia* e de *aponia*. A *ataraxia* (do grego *ataraktos*, “imóvel, parado, sem receber estímulos”) seria a ausência de perturbação na alma, (estado de imperturbabilidade), enquanto que a *aponia* seria a ausência de sofrimento do corpo. Essas seriam as duas condições para “preservar o sábio de qualquer perturbação que possa acometê-lo, além de colocá-lo em plena harmonia com a Natureza (*Phýsis*)” (ARAÚJO, 2015, p. 24).

Outra característica da filosofia epicurista é a *autarkeia* (autossuficiência). Seria a capacidade de agir segundo sua própria vontade, em busca de uma vida independente das necessidades e dos desejos supérfluos. Ser livre para agir sem ser dominado pelos desejos associados ao excesso e a falta. O sábio também não depende de outra pessoa para suprir suas necessidades, pois reconhece que o verdadeiro prazer pode facilmente ser alcançado. Entretanto, ressalta-se que a *philia* (amizade) é muito valorizada por Epicuro, representando uma forma voluntária e prazerosa de viver em equilíbrio e conviver harmonicamente com o outro.

Propõe-se que o professor, assim como o sábio epicurista, busque por sua autossuficiência. Buscar, na medida do possível, desvencilhar-se das imposições, obrigações e deveres externos a nós, e voltar-se para si, aos sentimentos e emoções da “alma”, visto que esta também é sensível, e pode sofrer em meio ao caos exterior. O professor, usando de sua autonomia, não deixa nem que as circunstâncias externas, nem que a dramática situação da educação abale seu espírito e o transforme num professor arrefecido e conformado.

Como o próprio Epicuro diz, o conhecimento deveria contribuir para dissolver qualquer perturbação da alma e do corpo, e assim, facilitar a busca pela *ataraxia* e pela *aponia*. Nesse sentido, o real significado do conhecimento seria conhecer para melhor viver. Usa-lo para acalmar a dor e o sofrimento, superar os medos e assim proporcionar (não o máximo, mas o suficiente) prazer e bem estar para uma boa qualidade de vida. Portanto, mudar a perspectiva dos conteúdos seria essencial, contribuindo para que o aluno entenda seus significados, entender em que eles podem colaborar para uma melhor interpretação do mundo e da vida e, principalmente, em que podem contribuir para se alcançar a *ataraxia* e a *aponia*. Assim, o conteúdo por si só torna-se mais interessante e atrativo aos alunos, que resgatam o sentido de aprender. O professor, conseqüentemente, sai realizado de suas aulas por sentir que não é apenas um depositador de conteúdos e reproduzidor de ideologias.

Sobre a concepção de amizade de Epicuro, pensa-se que o local de aprendizagem deveria ser um lugar de boas interações, sejam elas entre alunos ou entre professores e alunos. O educador procurará manter relações horizontais (sem considerá-los recipientes, mas tratando-os como dignos), com contribuições mútuas de ambas as partes. É claro, para que o professor tome tal atitude, é necessário antes de tudo, que os alunos tenham a coragem de querer experimentar a autonomia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que, no momento em que o professor busque tornar-se autônomo e atingir a maioria (autodeterminação, dirigido por sua própria lei, autogoverno), procure o mais autossuficiente possível, voltando-se para si em busca da *ataraxia* e da *aponia*, evitando se abalar pelas intempéries do mundo exterior que possam vir a arrefecer sua alma, tendo boas relações com seus alunos, promovendo um local agradável de aprendizagem onde professores e alunos sintam-se realizados, então, tantas problemáticas não surtirão efeito, e pelo menos ali haverá uma chance de se romper o eterno elo das injustiças. Um mundo da simplicidade dos desejos e prazeres, e da autonomia em busca da felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. J. S. R. **Ethiká: A Vida do Sábio Epicurista**. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaclareira.com.br/index.php/clareira/article/view/71>>. Acesso em: 07/07/2019.

KANT, Immanuel. **IMMANUEL KANT Textos seletos**. 6º ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. 2º reimpressão. SP: UNESP, 2002.

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS CONCEITOS DE VIRTUDE E FELICIDADE ESTOICA

Giovano Tochetto¹¹²
Gilson Luís Voloski¹¹³

Eixo Temático 08 - Ética e Formação Profissional.

Modalidade: comunicação oral

Palavras-chave: Estoicismo. Dever. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é um relato de experiência pedagógica desenvolvida no componente curricular de Introdução à Filosofia, no ano de 2018, que consistiu na elaboração de um ensaio conceitual-reflexivo. O seu objetivo é tecer considerações reflexivas sobre os desafios atuais da formação de professores tendo como referência às contribuições do conceito estoico de dever. A problemática que se tem como ponto de partida desta reflexão é o atual contexto cultural da sociedade brasileira que não dá o devido valor ao profissional da educação e, conseqüentemente, o notável descomprometimento por parte de muitos acadêmicos das licenciaturas.

Tendo como referência o conceito estoico de dever como autoconservação, considera-se que as atividades desenvolvidas pelos professores são de suma importância para a manutenção e desenvolvimento da sociedade, pois a humanidade precisa ser reconstruída pela educação a cada geração, o que justifica o empenho de pensar eticamente tal profissão como responsabilidade social.

A reflexão que segue, primeiramente, apresenta os principais contornos do conceito de dever e, a seguir, relacionando-os a problemática da formação docente no tempo presente.

2 DESENVOLVIMENTO

O Estoicismo antigo foi uma das principais correntes éticas e filosóficas do Ocidente, no período de tempo que é conhecido como o Helenismo, compreendido entre a morte de Alexandre, o Grande (323 a.C.), e a anexação da Grécia pelo Império Romano (146 a.C.). O Estoicismo foi criado por Zenão de Cício (335-264 a.C.) e posteriormente desenvolvido por outras gerações de filósofos. Este movimento filosófico caracteriza-se por pregar o desapego das paixões, a serenidade da alma e a aceitação do inevitável (saber separar o que depende do que não depende de nós) como marcas fundamentais do homem sábio. Uma das ideias mais importantes da ética estoica é o princípio “viver de acordo com a natureza”, que para o ser humano é desenvolver-se como ser racional:

Se observarmos o ser vivente, em geral constatamos que ele se caracteriza pela constante tendência de *conservar a si mesmo, de “apropriar-se” do próprio ser e de tudo que é capaz de conservá-lo, de evitar aquilo que lhe é contrário e de “conciliar-se” consigo mesmo e com as coisas que são conformes à própria essência[...]*.

112 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Química. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. giovanotochetto@hotmail.com

113 Prof. Doutor em educação, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. gilson.voloski@uffs.edu.br

Nas plantas e nos vegetais em geral essa tendência é inconsciente; nos animais, consigna-se a um preciso *instinto* ou *impulso primigênio*; já no homem este impulso é especificado ulteriormente e sustentado pela intervenção da *razão*. Viver “conforme a natureza” significa, pois, viver realizando plenamente essa apropriação ou conciliação do próprio ser e daquilo que o conserva e ativa. Em particular, posto que o homem não é simplesmente ser vivente mas é ser racional, o viver segundo a natureza será um viver “*conciliando-se*” com o *próprio ser racional, conservando-o e atualizando-o plenamente*. (REALE; ANTISERI, 2009, p. 289).

Para Zenão, alcançar a virtude (o bem, a excelência) é condição suficiente da felicidade, independentemente do resultado da ação ou do reconhecimento social. Essa é, talvez, a mais importante tese estoica: a vida virtuosa é a vida feliz. A consciência de um ser humano de que ele é virtuoso é o que o permite alcançar a felicidade. Ser feliz, portanto, é conhecer “bem” a si mesmo e ao mundo, por um lado, procurando fazer com excelência o que está ao seu alcance, por outro, aceitando com serenidade o que está fora do alcance de sua ação. Nesta perspectiva, independente do fato de que a sociedade não valoriza a educação e nem atribui a devida consideração à profissão docente, o professor deveria ser aquele com maiores possibilidades de alcançar a felicidade, por trabalhar com o conhecimento e, através destes, desenvolver a sua natureza.

Para que se alcance a excelência, segundo o estoicismo, é necessário que se “viva de acordo com a natureza”, e daí se desprende o conceito de dever, criado por Zenão:

As ações humanas cumpridas em tudo e por tudo segundo o *logos* chamam-se “ações moralmente perfeitas”; as contrárias são “ações viciosas ou erros morais”. [...] Quando essas ações forem cumpridas “conforme à natureza”, ou seja, de modo racionalmente correto, terão plena justificação moral, chamando-se assim “ações convenientes” ou “deveres”. [...] esta noção moral que hoje chamamos de “dever”. (REALE; ANTISERI, 2009, p. 291)

O cumprimento do dever, então, é uma forma de viver de acordo com a natureza, com a excelência. Esse é o único modo, para Zenão, de sermos felizes. Assim, cada ser deve viver a sua natureza e, no caso do homem, isso é desenvolver suas faculdades racionais e viver segundo a reta razão. Para tal, é necessário o cultivo de um processo educacional.

Refletindo sobre o processo de formação do professor deste ponto de vista do conceito estoico de dever, desprende-se inicialmente que é coerente com a razão que ele, enquanto acadêmico, dê o seu melhor para alcançar a excelência estudantil, que se comprometa realmente com seus estudos, que ele colabore com seus professores e com seus colegas em seu objetivo de obter conhecimento e uma boa formação. O descumprimento do dever, segundo a ética estoica, levará o indivíduo à infelicidade. Talvez, o mais importante destes deveres seja o dever de se esforçar em seus estudos o máximo possível e aproveitar a oportunidade de formação que se apresentou a ele.

O que se observa muitas vezes, porém, é o descomprometimento dos acadêmicos com os seus cursos. A simples ideia de não cumprir com este dever já é imoral por natureza, visto que ao não se comprometer com o curso público, este acadêmico está privando a vaga de outro, além de gerar um desperdício de dinheiro e de recursos por parte da universidade ou instituto de ensino onde este acadêmico estuda.

Sendo a educação um dos pilares centrais da manutenção e desenvolvimento de qualquer sociedade são precisas mudanças, visando a melhoria da qualidade de ensino para toda a população. Tais mudanças incluem, mas não estão limitadas a: melhora da infraestrutura das instituições de ensino, liberação de mais recursos para a formação profissional dos professores e uma maior atenção do estado e da população as necessidades destes, além de uma reestruturação do sistema de ensino. Dada a importância da educação para a manutenção da sociedade, e dada a ideia de conservação de si dos estoicos (segundo a

qual um ser tem a tendência de se apropriar de tudo que pode conservá-lo), todos os sujeitos que fazem parte da sociedade devem trabalhar para que se alcance uma educação melhor, o que permitirá que as próximas gerações tenham melhores oportunidades, conseqüentemente levando da sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, para a melhor formação dos professores, para que eles cumpram com seu dever de estudantes com excelência, são necessárias mudanças. Não somente mudanças nas instituições de ensino como também na sociedade em si, mas tais mudanças não serão realizadas de maneira tão rápida. Um fator que demonstraria muita mudança no ensino seria o maior comprometimento dos professores com a razão da “natureza” da sua própria profissão, segundo o estoicismo, mas para tal mudança ocorrer seria necessário um desprendimento de emoções e certas crenças pessoais, e isso se torna difícil. Mas a mesma mudança pode ocorrer sem um total desprendimento, mas sim com um afastamento de tais pensamentos para que com isso o ensino se torne mais imparcial, deixando com que os alunos e até mesmo a sociedade como um todo pense e tire suas próprias conclusões sobre o conhecimento como um todo. Tais mudanças são importantes para todos, mas elas não serão feitas do nada, elas devem ser cultivadas ao longo do tempo, pois até mesmo Roma estoica não se levantou da noite para o dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DALL'AGNOL, Darlei. **Ética I**. Florianópolis: Filosofia/EAD/UFSC, 2008.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Vol. 1. 4ª Ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009. Pág 279-293.

CRITÉRIO ÉTICO SENCIENTE COMO REFERÊNCIA AOS PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS DA VIDA

Maiara Grasiela Rossi
Andressa Ferandin Zanon
Gabriela Suthovski
Karina Baldo
Dalila Moter Benvegnú
Orientador: Gilson Luis Voloski

Eixo Temático 08 - Ética e Formação Profissional.

Modalidade: Comunicação oral.

Palavras-chave: Senciência. Bioética. Antropocentrismo.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer deste texto será abordado sobre a contribuição do critério utilitarista da senciência à ampliação do debate do campo da Bioética, mais precisamente sobre sua importância como referência na atuação respeitosa dos profissionais das ciências da vida com os animais não racionais.

Tradicionalmente, o critério usado pela espécie humana para a consideração de dignidade, respeito e pertencimento de um ser à comunidade moral é a racionalidade. Assim, todas as garantias das normas morais são atribuídas ao ser com capacidade de entendimento próprio e autogoverno, pois estas características impedem eticamente que ele seja tratado como uma coisa ou que seja manipulado sem seu consentimento. Por um lado, esse critério moral foi uma conquista da modernidade, pois com base nele, por exemplo, ninguém pode ser reduzido ao trabalho escravo; por outro, ele possibilita a manipulação de todos os seres considerados sem a capacidade de autodeterminação, entre os humanos, crianças pequenas, deficientes, velhos incapazes, entre a natureza, todos os animais sencientes e a vida vegetal.

O objetivo deste ensaio consiste em apresentar argumentos em favor ao critério moral de senciência como possibilidade de ampliação da comunidade moral e inclusão às normas éticas os animais não racionais. O estudo é teórico bibliográfico. Inicialmente, tematiza as implicações sobre a natureza de um critério moral racionalista. Pensamentos estes, relatados por autores muito importantes na evolução do contexto ético científico como Van Potter e Hare, defensores do direito da vida a todos, inclusive apresentam pensamento voltado em defesa ao especismo.

2 DESENVOLVIMENTO

Culturalmente, o critério estabelecido pela espécie humana para a consideração de dignidade, respeito e pertencimento de um ser à comunidade moral é a racionalidade. Esta representa um avanço da moralidade dentro da comunidade humana, porém pode trazer consequências danosas a todos os seres da natureza que não são considerados racionais. Com base nela, o ser humano acredita ser livre para fazer uso de todos os recursos naturais disponíveis, muitas vezes, de forma inconsequente e predatória. Essas ações negativas de um antropocentrismo exagerado vêm desencadeando uma preocupante crise global. (POSSAMAI, 2010).

Esses atos geram desmatamento e poluição, o efeito estufa se agrava, rios e fontes tornam-se sujeitos a seca, gerando uma real ameaça a sobrevivência animal e vegetal, bem como a nível de toda a biosfera. (KRUGER, 2001)

A sociedade contemporânea progride de forma tão acelerada, que por si só já não se consegue mais frear seus próprios passos tecnológicos. Esse desenvolvimento industrial exacerbado é vantajoso para a economia, porém desconsidera o limite do respeito com as condições vitais da biosfera. Justamente por conta disso os impactos ambientais estão cada vez mais severos e irreversíveis. (FOLADORI, 1999).

O homem é antropocêntrico, ciente do que faz e do resultado dessas ações, porém não é sensibilizado o suficiente a ponto de exercer a ética biocêntrica e defender de forma igualitária a importância de todas as formas de vida. Mediante a um contexto deste pode-se pensar em meios capazes de reverter ou amenizar essa situação. Mas quais? Talvez regras que regem o comportamento humano pode ser o caminho, pois todo ser humano é tão racional a ponto de saber distinguir na sua moralidade o que é certo ou errado, justo ou injusto, bom ou ruim, ações que promovem o bem ou o mau. Essas ações destinam-se ética. A ética é um conjunto de regras que ditam princípios ou ações humanas. Contudo, cada cultura pode apresentar regras divergentes relacionadas à ética, porém nenhuma delas foge do conceito principal, o respeito mútuo. (CAMPOS, 2002).

No século XVIII, Kant escreveu sobre a ética e justificou a liberdade humana com base no Imperativo Categórico, defendendo o princípio supremo de que ações morais são baseadas em regras universais, servindo como modelo a qualquer outro ser racional. O pensamento moral de Kant está diretamente relacionado apenas à comunidade de seres racionais, ou seja, uma ética voltada a atitudes e comportamentos humanos. (MACKEIVICZ, 2010).

Uma importante contribuição para ampliar essa comunidade moral foi proposta pelo utilitarista Jeremy Bentham. Ele sustentava que a natureza nos colocou sob dois mestres soberanos: buscar o prazer e fugir da dor. (DALL'AGNOL, 2004, p. 62). Essa condição natural não é restrita ao homem, como o critério racional, mas a todos os animais sensíveis e pode ser base para o edifício de uma moralidade para além da comunidade dos humanos. Deste modo, toda a ação que promove prazer e bem-estar pode ser considerada boa. Ao contrário desta, a ação que gera dor e sofrimento desnecessário incorreta, seja para o homem ou para qualquer animal.

Com base nas contribuições dessas correntes éticas, surge nos meados do século passado um novo campo de conhecimento denominado de bioética. Ela busca realizar um estudo transdisciplinar, promovendo um diálogo entre a filosofia moral e as ciências da vida, a fim de resolver positivamente questões que possam vir a fugir dos princípios éticos. A intuição não é implantar leis e sim subsidiar atitudes com o objetivo de fundamentar princípios éticos e para que as pessoas passem a refletir sobre suas ações, e se porventura isso poderá fazer mal a alguém. (BRAZ, 1994)

Sabe-se que a ciência precisa evoluir, é por garantir a perpetuação da própria espécie, que a humanidade luta por avanços científicos e tecnológicos, isso de fato nunca cresceu tanto como nos últimos trinta anos. Descobertas, controle e cura de doenças tidas até então como incuráveis aconteceram de forma muito rápida, avanços como esse, renova esperanças e dispõem de melhor qualidade de vida. Contrapartida, conjunto de ações como esses, precisam ser analisados de forma responsável, a fim de garantir bem-estar de todas as formas de vidas do planeta. (GARRAFA, 1999)

Van Potter teve uma visão da bioética voltada para os avanços da ciência, ele dizia que “Nem tudo que é cientificamente possível é eticamente aceitável”, isso quer dizer que os avanços diários da ciência, se não controlados pela ética profissional, podem trazer implicações negativas aos estudados. Por este motivo ele propôs um ramo do conhecimento

que pudesse auxiliar os indivíduos a pensar mais sobre a ética científica, reduzindo assim possíveis danos causados aos demais seres envolvidos. (POTTER, 1971)

O contexto histórico tem uma grande carga de influência que constrói a concepção ética de cada indivíduo, o tempo/época, questão cultural, social e até econômica podem determinar a criação ética e comportamental pertencente a cada ser. Uma das fortes influências oferecidas pela sociedade é o Utilitarismo. A ética utilitarista basicamente defende o bem estar de seres sencientes, ou seja, todo ser vivo que é capaz de sentir dor e prazer, defende a ideia de proporcionar o bem-estar á maior número de indivíduos possíveis e não buscar apenas prazer individual. (COSTA, 2002)

Os autores descreveram direitos básicos quais deveriam ser presentes em uma sociedade para que trouxessem bem-estar de forma geral, Hare foi outro autor muito importante que descreveu e defendeu princípios bioéticos. Contribuiu muito ao defender o especismo e também a teoria igualitária utilitarista. Teve um olhar voltado para seres humanos em estados delicados, como a eutanásia e o aborto, contudo, defendeu o direito e diferentes valores das demais espécies, relacionado à discriminação de animais sencientes. (DALL'AGNOL, 2004)

Como já mencionado, a utilização de animais é de fato importante para de experimentos científicos, porém, é necessário debater a situação do status moral dos animais envolvidos, existem leis e normas que regem essa atividade e que devem ser cumpridos a fim de proteger e preservar o bem-estar animal, mesmo que de certa forma sejam vitimados. (RAYMUNDO, 2002)

A questão de defender o critério da senciência, ou seja, evitar a dor e sofrimento injustificáveis de animais, trata-se também de abusos relacionados o comércio industrial, atividades realizadas em abatedouros, na manipulação de cosméticos, criação e transporte. (RAYMUNDO, 2002)

Para que a ciência possa pôr em praticar a construção do conhecimento e descobertas, visando a melhoria da saúde social, ou tecnologias que venham de alguma forma contribuir, facilitar e garantir a perpetuação da vida humana, é fundamental que se olhe para as regras que visam proteger todas as espécies de vida de forma igualitária, garantindo assim o respeito à vida animal como merecedor das condições éticas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a importância da utilização de animais na evolução da ciência, juntamente com a forma defensiva pela qual se deve ser visto esse grupo de sencientes, a ideia à ser objetivada é o subsídio destes seres sempre que houver outras alternativas. Comitês de ética devem analisar de forma responsável a real justificativa de projetos quais incluem experimentos científicos com animais, visando adequar a pesquisa nos fundamentos de respeito e tolerância á vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAZ, Marlene; SCHRAMM, Fermin Roland. **Introdução à bioética**. São Paulo, 1994.
- CAMPOS, Michele; GREIK, Mic1hl; DO VALE, Tacyanne. **História da ética**. Salvador, 2002.
- COSTA, Claudio F. **Razões para o utilitarismo: uma avaliação comparativa de pontos de vista éticos**. Rio Grande do Norte, 2002.
- DALL'AGNOL, Darlei. **Bioética: princípios morais e aplicações**, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FOLADORI, Guillermo. **O capitalismo e a crise ambiental**. Curitiba - PR, 1999.

GARRAFA, Volnei. **Bioética e ciência: Até onde avançar sem agredir**. Revista CEJ, V. 3 n. 7 jan./abr. 1999.

MACKEIVICZ, Osmar. **Ética e liberdade no pensamento de Kant: Uma análise da obra fundamentação da metafísica dos costumes**. 2010.

KRUGER, Eduardo L. **Uma abordagem sistêmica da atual crise ambiental**. Curitiba - PR, 2001

POSSAMAI, Fábio Valenti. **A posição do ser humano no mundo e a crise ambiental contemporânea**. Revista Bioética/UNESCO, 2010.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioethics: bridge to the future**. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall; 1971.

RAYMUNDO, Marcia Mocellin; GOLDIM, José Roberto. **Ética da pesquisa em modelos animais**. Porto Alegre - RS, 2002

CULTURA CIENTÍFICA: UM OLHAR SOBRE TESES E DISSERTAÇÃO

Andréia Florêncio Eduardo de Deus¹¹⁴
 Viviane Sirineu da Silva¹¹⁵
 Orientador: Vilmar Malacarne¹¹⁶

Eixo Temático: Eixo 9 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Ciência. Cultura. Cultura Científica

1 INTRODUÇÃO

Ciência e cultura são linhas imaginárias paralelas que por muito tempo não se cruzaram. Pensar a ciência como algo universal é imaginar que ela atinja a todos os lugares e pessoas, porém, a que se questionar como, de que forma, que conceitos daquilo que chamamos ciência chegam e que impacto provocam nas diferentes culturas.

Desde um conceito técnico indutivo até as discussões sobre alfabetização científica o conceito de ciência passou por algumas mudanças ao longo dos anos. São indiscutíveis os avanços e também inúmeras as incertezas. Passamos de uma ciência dominadora para uma ciência questionável, de uma ciência de bases técnicas na escola para um ensino de ciências que mesmo timidamente começa a discutir a formação humana e a contribuição da própria ciência neste processo. Dentre os avanços temos as discussões sobre as particularidades culturais de cada sociedade que recebe, produz e/ou se utiliza da ciência.

Definir cultura não é uma tarefa fácil do termo latino *colere* o cuidado com a terra, a atenção a criança e a devoção aos deuses (CHAUI, 1986), o termo originou palavras muito conhecidas em nosso vocabulário. Na literatura em geral encontraremos diferentes enfoques como cultura popular, cultura acadêmica, cultura científica, etc.

2 METODOLOGIA

Sem fazer juízo de valor sobre os conceitos que envolvem cultura e ciências a intenção deste trabalho foi realizar uma breve análise do que se tem dito sobre a cultura científica no meio acadêmico. Para atingir tal objetivo realizou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), com o recorte temporal entre 2007 e 2017, utilizando-se do descritor “cultura científica”. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, metodologia que “tem o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica” Ferreira (2002, p. 253).

Na busca inicial na BDTD foram selecionados vinte e sete trabalhos com a utilização do descritor “cultura científica” na barra assunto da plataforma. Para as análises utilizou-se dos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Após uma primeira leitura dos

114 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Campus Cascavel-PR. andreiaflorencio98@gmail.com.

115 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Campus Cascavel-PR. vivi_sirineu@hotmail.com.

116 Doutor em Educação pela USP. Orientador e Prof. do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Campus Cascavel-PR. vilmar.malacarne@unioeste.br.

resumos cujo olhar foi observar os enfoques dados ao assunto cultura científica, onze trabalhos foram descartados. A opção de descarte deste trabalho se deu pelo objetivo principal ser a análise das discussões sobre cultura científica e os mesmos tratarem sim de cultura e ciência, mas situações muito específicas, o que se distancia da intenção deste trabalho. Portanto, dezesseis trabalhos foram selecionados e analisados a partir de categorias elencadas posteriormente: enfoque sobre a cultura científica, espaço analisado e referencial teórico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conceituar cultura científica apesar de uma aparente facilidade torna-se um desafio quando pensamos que para tal precisamos ter conceitos claros de cultura e ciência.

Nos trabalhos analisados um ponto em comum são as bases teóricas que conceituam a cultura científica, em cem por cento deles Carlos Vogt é autor que define a cultura científica. Vogt (2003) defende que “o processo que envolve o desenvolvimento científico é um processo cultural”, ou seja, o conhecimento científico é produzido dentro uma dinâmica produtiva. No quadro 1 são apresentados os enfoques identificados nos trabalhos sobre a Cultura científica.

Quadro 1 – Enfoque sobre Cultura Científica identificado nos trabalhos		
Espaço de análise dos trabalhos	Enfoque à Cultura científica identificado nos trabalhos	Referencial teórico dos trabalhos quanto ao conceito de Cultura científica
Conceitos	Aquilo que é próprio da ciência Desenvolvimento histórico da cultura científica no Brasil Divulgação da ciência promove a cultura científica	
Divulgação científica	As duas culturas Dificuldades de interação entre cientistas e divulgadores Linguagem científica relações com a Cultura Científica	Carlos Vogt
Linguagem científica	Cultura científica e os cientistas Carência de cultura científica	
Cultura científica e a cultura escolar	Cultura científica e as práticas do professor	

Elaboração: As autoras (2019)

Ao pesquisar possibilidades de inserção (ou construção) da cultura científica na vida escolar de crianças da educação infantil Ruffino (2012) define cultura científica “aquilo que é próprio da ciência e gerado por ela e ao mesmo tempo socializado” (p. 41), a autora ainda pontua a diversidade de compreensões sobre a cultura científica que permeia os professores desta faixa etária.

Outro ponto em comum nos trabalhos é a compreensão de que só a disseminação, divulgação da ciência é capaz de promover a cultura científica. Como exemplo encontramos investigações que tratam de análise de mídias digitais, Santos (2012), Spina (2016) e Botin (2016). Mídias impressas, Silva (2009) e Pezzo (2011) e espaços de educação não formal Staub (2014). Apesar de tal constatação os autores também denunciam o acesso ainda restrito da população a tais meios e apontam como sendo este o principal motivo da constatada carência de cultura científica no Brasil.

Nesta questão podemos o questionar o conceito de cultura científica que permeia os trabalhos para além das definições apresentadas. Pois, se precisamos “construir”, “promover”,

a cultura científica pressupõe-se que ela não exista, porém, todo e qualquer ser humano nasce e vive envolto em sua cultura então o entendimento aqui julgamos estar subjetivo é a definição presente no trabalho de Snow (1995) “As duas Culturas”.

Ao se falar em ciência na educação a escola é, sem dúvida, o espaço que nos vem à mente, e o professor o profissional que em tese conduz seus alunos. É na escola também o espaço onde as diversas culturas se encontram e se desencontram. Dos trabalhos analisados dois tratam da cultura científica e o professor, Chernicharo (2010) e Rocha (2013). Os trabalhos analisam as práticas docentes com fins à “aproximação” dos alunos com a cultura científica. O aluno de hoje é nativo no mundo tecnológico (pelo menos no que se refere aos artefatos), domina com naturalidade as mídias digitais em maior ou menor grau dependendo da classe social. Talvez, este seja o grande desafio do professor no que se refere à ciência. As autoras concluem que os docentes compreendem a necessidade dos aparatos tecnológicos na escola bem como a necessidade de linguagem específica, porém, a questão é, nossos professores têm a ciência como prática de sua cultura? Senão como promovê-la com seus alunos?

Scarpa (2009) e Santos (2017), analisam a linguagem científica escrita e falada como parte importante da cultura científica. Os resultados para o desenvolvimento desta habilidade nos cursos de graduação nas práticas de iniciação científica e a importância destas na formação cultural científica do graduando. E as diferenças na escrita de alunos e cientistas, estes últimos com maior poder argumentativo. As análises refletem com propriedade o cenário educacional em que se insere a ciência e diante disso uma nova questão ou constatação à ciência só existe enquanto construção cultural para aqueles que chegam ao ensino superior?

Carvalho (2017) analisou textos de divulgação científica e livros didáticos de ciências, destaca que apesar de algumas mudanças os textos didáticos utilizados em sala ainda carecem de uma maior aproximação dos autores com o universo escolar. Manso (2013) analisa as interações entre cientistas e divulgadores da ciência, relação nem sempre pacífica e coerente. Cândido (2014) analisa o desenvolvimento da cultura científica no Brasil a partir da obra de Carolina Bori¹¹⁷.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A que reconhecer que os debates sobre a cultura científica têm tomado proporções interessantes nesta última década. As discussões perpassam diferentes áreas e assuntos, condições essenciais para construções de conhecimentos.

A pluralidade de compreensões é fundamental para novos questionamentos e a possibilidade de expor tais entendimentos é ainda mais importante no processo de formação de um povo, de uma sociedade. Resgatar a história, analisar o presente e projetar o futuro é processo constante. Porém, é preciso ter clareza que nunca chegamos ao fim. A cultura científica em nosso entendimento é um movimento de construções e movimentações sobre a ciência que não se faz isoladamente é parte de um todo, porém, que ainda não faz parte do processo cultural de todos e esta é a grande questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BOTIN, L. M. **Ciência e tecnologia em debate: uma análise das entrevistas do programa Roda Viva, da TV Cultura (1986-2006)**. 268 f. Tese (Doutorado), USP, São Paulo, 2016.

117 Psicóloga brasileira, pesquisadora na área de psicologia experimental.

- CÂNDIDO, G. V. **O desenvolvimento de uma cultura científica no Brasil: contribuições de Carolina Martuscelli Bori**. 373 p. Tese (Doutorado), USP, Ribeirão Preto., 2014.
- CARVALHO, P. S. de. **Textos de divulgação científica em livros didáticos de ciências: uma análise à luz da teoria da transposição didática**. 108 f. Dissertação (Mestrado) - UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2017.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHERNICHARO, P. S. L. **Práticas docentes e cultura científica: o caso da biologia**. **Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação**. USP, São Paulo 2010.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n 79, Campinas, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300013&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01/08/19.
- MANSO, B. L. de C. **Divulgação científica e tecnológica: interação entre agentes do processo**. 104 f. Dissertação (Mestrado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.
- PEZZO, M. R. **Ensino de ciências e divulgação científica: análise das recontextualizações como revistas Carta Capital e Carta na Escola**. 123 f. Dissertação (Mestrado). UFSCAR, São Carlos, 2011.
- ROCHA, J. N. **A Cultura Científica de professores da Educação Básica: a experiência de formação a distância na Universidade Aberta do Brasil UFMG**. 264 f.. Dissertação (mestrado) - UNICAMPI, 2013.
- RUFFINO, S. F. **O diálogo entre recursos da cultura científica como culturas infantis na educação infantil**. 215 f. Dissertação (Mestrado). UFSCAR, São Carlos, 2012.
- SANTOS, S. A. **O papel da interatividade na constituição de um modelo de percepção pública da ciência e da tecnologia: um olhar sobre o Canal Saúde**. 100 f. Dissertação (mestrado) – UNICAMP, Campinas, 2012.
- SANTOS, E. R. A. S. **Linguagem Científica Escrita: Percursos de apropriação e suas relações com a Cultura Científica**. Tese (Doutorado), UFSCAR, São Carlos, 2017.
- SCARPA, D. L.. **Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na biologia**. Tese (Doutorado), USP, São Paulo, 2009.
- SILVA, C. C. O. **Mundo científico ao alcance de todos: a revista ciência popular e a divulgação científica no Brasil (1948-1960)**. Dissertação (Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- SPINA, T. G. Z. **Divulgação científica por meio de ferramentas digitais: estudo de caso do portal do Instituto de Física de São Carlos (IFSC / USP)**. 95 f. Dissertação (Mestrado). UFSCAR, São Carlos, 2016.
- SNOW, C. P. **As duas culturas: e uma nova leitura**. São Paulo : EDUSP, 1995.
- STAUB, T. **O papel dos museus e centros de ciências na divulgação científica: Um estudo no estado do Paraná**. 158 f. Dissertação (Mestrado) - UNIOESTE, Cascavel, 2014. `
- VOGT, C. A espiral da cultura científica. **Com ciência**, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/cultura/cultura01.shtml> Acesso em: 13/08/19.

USO DE PERGUNTAS RETÓRICAS E DE COMPLEMENTARIDADE E INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO: UMA PROBLEMÁTICA ANALISADA

Daniela Machado da Rosa Morais¹¹⁸
Denize Wgiana Gervasio Oliveira¹¹⁹
Adelita Maria Linzmeier¹²⁰

Eixos Temáticos: Eixo 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores.

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Modalidade Didática. Avaliação. Desenvolvimento Cognitivo.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores vem acompanhada de processos significativos, em que a escola deve direcionar-se para a construção do saber, com interação e articulação no processo de ensino aprendizagem, tornando-se um processo contínuo de troca de conhecimentos entre professor e aluno (OLMIRA, 2012). Cumprindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o estágio constitui na vida acadêmica, uma etapa essencial para a docência, uma vez que proporcionará ao discente a ambientação no espaço escolar, observação, planejamento e execução de diversas atividades pedagógicas. Dessa forma, cria-se seu próprio prognóstico da teoria acadêmica, bem como, domínio de instrumentos imprescindíveis para a atuação de forma crítica no espaço de trabalho.

Lorenci Júnior (2000), afirma que a construção interativa dos alunos com os professores vêm a partir de situações de formulação de perguntas e respostas e o tempo dado aos estudantes, o que incentivará o processo de desenvolvimento cognitivo. Este mesmo autor, afirma ainda, que o professor durante sua ação prática, deve estabelecer um diálogo reflexivo com os alunos, integrando sua capacidade e habilidade ao conhecimento prático dos mesmos, podendo conduzir um debate ou discussão, decorrente da própria pergunta ali formulada.

Assim, utilizando a formulação de perguntas como modalidade didática, o trabalho realizado pelo professor será solucionar os conflitos conceituais entre o conhecimento prévio e o científico dos alunos, que surgirão como resposta a essa modalidade (FERRAZ; JUSTINA; MEGLHIORATTI, 2011). Nesse sentido, as perguntas terão como objetivo principal dar continuidade a um discurso interativo entre professor e aluno.

Com o objetivo de mostrar a importância do uso de modalidades didáticas como forma de impulsionar o desenvolvimento cognitivo e a relação professor-aluno, o presente trabalho

118 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Centro Universitário Internacional - UNINTER. danierosaa@gmail.com

119 Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Biologia Animal. Universidade Federal do Paraná - UFPE.
wgliana@hotmail.com

120 Dra. Adelita Maria Linzmeier. Universidade Federal da Fronteira Sul. Orientadora. Prof^a do Curso de Licenciatura em Ciência Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.
adelita.linzmeier@uffs.edu.br

aborda uma problemática analisada e desenvolvida no decorrer da disciplina de estágio curricular supervisionado em Ciências II sobre a temática “Origem e Classificação dos Seres Vivos”, em que a partir das observações das aulas notou-se a utilização frequente de perguntas retóricas e de complementaridade, que são tidas como prejudiciais à formação inicial dos alunos, uma vez que é interrompido o processo de desenvolvimento cognitivo, além de interferir diretamente na relação professor-aluno.

2 DESENVOLVIMENTO

No decorrer das aulas considerou-se a importância do que foi citado acima, em propiciar uma interação professor-aluno através dos questionamentos. Dessa forma, buscamos minimizar a problemática através da habilidade didática da formulação de perguntas, em que os conteúdos foram inicialmente problematizados, relacionando-os com o cotidiano, com questões como: De onde surgiram os seres vivos? Como explicar a origem da vida? Como o mofo que cresce sobre o alimento se desenvolve? Assim, conforme as respostas obtidas, o aporte teórico era introduzido, bem como os conceitos estabelecidos sobre cada conteúdo, mostrando a relação do cotidiano com o científico.

Em contrapartida, surgiram questionamentos como: “Porque o nome Big bag?” “Quanto tempo demorou pra surgir o homem?” “Nos outros planetas também é assim?” “O big-bang é do tamanho da explosão de uma bomba nuclear?” “Se juntasse muitas bombas nucleares conseguiríamos fazer um novo big-bang?” E ainda, colocações dos estudantes sobre a existência do novo “Planeta X”, e conforme iam surgindo dúvidas, as mesmas eram sanadas de forma clara, assim como para cada pergunta feita pelos alunos, era estabelecido um determinado tempo para os demais refletirem e tentar respondê-la.

Além disso, foi trabalhado o “jogo da evolução”, em que os alunos precisavam interpretar as situações propostas nas cartas e ao mesmo tempo, relacionar com situações cotidianas permitindo relacionar o científico a acontecimentos habituais. Essa atividade permitiu ainda analisar a interação aluno-aluno, onde foram observadas situações de exclusão, inclusão e que aqueles que apresentaram maiores habilidades durante as aulas não participaram do jogo. Além do estímulo do pensamento, a ordenação de tempo e espaço a atividade ainda integrou as dimensões de personalidade afetiva e social, proporcionando ao aluno autonomia para analisar e criticar seus resultados conduzindo-o a representação da realidade, através de símbolos, ideias e imagens.

Outra metodologia utilizada foi deixar uma caixa para os alunos colocarem perguntas condizentes aos conteúdos trabalhados. Neste caso as respostas foram trazidas para uma aula de revisão. Esta metodologia foi pensando nos alunos que não se manifestam durante a aula, por vergonha ou medo, uma vez que não precisaram se identificar. É de grande importância que o professor saiba como agir com as perguntas que irão surgir, uma vez houve questionamentos sérios sobre o conteúdo, pegadinhas, bem como dúvidas sobre assuntos pessoais. Dessa forma, foram respondidas as 27 perguntas, incluindo as pegadinhas, porém modificando-as e trazendo de forma que os alunos refletissem seus atos, reformulando sua pergunta e até respondendo-a com base no que foi discutido em sala.

As teorias da aprendizagem significativas (TAS) enfatizam os tipos de estímulos que provocam as respostas desejadas, considera-se que não existem estímulos que garantam um determinado tipo de aprendizagem, pois aquilo que pode servir como estímulo para um aluno, pode não servir para outro (FERRAZ; JUSTINA; MEGLHIORATTI, 2011). Durante as problematizações em sala foi possível perceber que quando eram realizadas questões do dia-dia muitos responderam com grande facilidade. Porém, quando se tinha questionamentos no contexto científico alguns alunos se destacavam e alguns só respondiam as questões através

de trabalhos manuscritos, o que caracteriza as diferentes formas de aprendizado nos diferentes alunos.

Dessa forma, ressalta-se a importância da utilização de diferentes habilidades didáticas na construção do conhecimento e do aprendizado, além do amadurecimento de ideias na construção de seres críticos e reflexivos. Nesse sentido, demanda-se de estratégias que exige do professor a integração de diversos saberes na ação prática, através do processo de “reflexão-na-ação” em que se converte o conhecimento prático em situações reais em sala de aula (LORENCI JÚNIOR, 2000).

O discurso interativo que é gerado a partir das habilidades mencionadas, caracteriza um processo educativo dinâmico, em que professor atua como agente ativo na aprendizagem do aluno e este, por sua vez, estará em processo contínuo na busca de conhecimento científico (LORENCI JÚNIOR, 2000). Embora algumas das questões inseridas durante o diálogo reflexivo sejam decorrentes da construção recíproca com os alunos, é de grande importância que o professor formule e planeje uma sequência de possíveis questões que podem surgir, para que sejam alcançados os objetivos propostos. Dessa forma, por mais que resulte em algumas questões que não estejam planejadas, o professor poderá intervir e fazer uma conexão entre elas para ativar as estratégias de aprendizagem caracterizando a construção do conhecimento científico como prática reflexiva singular.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a problemática trabalhada durante a regência, possibilitou uma nova metodologia de trabalhar com os alunos, em que durante as construções dos planos de aula, conseguimos diagnosticar, assim como instigar os alunos em torno das questões, onde a problematização dos conteúdos relacionados com o cotidiano, ajudou no desenvolvimento cognitivo dos mesmos e ainda na interpretação, tanto escrita, como oral durante a resolução das atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRAZ, Daniela Frigo; DELLA JUSTINA, Aparecida; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. **Biologia em Foco: Interfaces da formação de professores e o ensino de biologia**. 3. ed. Cascavel: Edunioeste, 2011. 166 p.

LORENCI JÚNIOR, Álvaro. **O Professor e as Perguntas na Construção do Discurso em Sala de Aula**. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLMIRA, Bernadete Dassoler. **A Formação e a Profissionalização Docente: Características, Ousadia e Saberes**. In: IX ANPED SUL, 9., 2012, Brasília. Anais. Brasília: Ucb/DF, 2012. p. 1 - 12. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA II: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Fabiana Aparecida da Silva Tonet¹²¹

Bruna Aparecida Garda¹²²

Orientador : Sandra Maria Wirzbicki¹²³

Eixo Temático: Eixo 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores

Modalidade: Comunicação oral.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Formação docente. Experiência.

1 INTRODUÇÃO

A realização do Estágio Supervisionado é parte integrante da formação docente, sendo considerada essencial para que o indivíduo possa manter contato prévio com a sua futura profissão. Assim, a partir desta experiência poderá extrair, aprender e construir inúmeros conhecimentos, os quais contribuirão para sustentar sua carreira profissional.

O estágio consiste em uma experiência para acrescer o olhar do estudante para com o contexto em que estará sendo inserido quando formado e até mesmo durante a sua formação. Com isso, o estágio é sem dúvida um período de muita importância e de muito aprendizado, o qual permite aos estudantes o contato com o futuro campo de atuação, desenvolvendo funções referentes à sua profissão, conhecendo a realidade das escolas e da sala de aula (SCALABRIN; MOLINAR, 2013). Ou seja, o estágio precisa ser desenvolvido como parte formativa da carreira do profissional, ampliando o olhar docente para os mais diferentes cenários escolares em que venha a ser inserido.

O presente Estágio Supervisionado foi desenvolvido num Colégio Estadual de Ensino Fundamental, Médio e Normal, na cidade de Pranchita/PR, na turma do do 2^a ano do Curso de Formação de Docentes e portanto, já havia um direcionamento diferenciado na maneira de ensinar, ou seja, estes (as) alunos (as) estão tendo uma formação direcionada para a docência. Assim, apresentamos como objetivo principal a realização do estágio supervisionado visando a aquisição da aprendizagem enquanto docente, como um processo pedagógico de construção e formação de conhecimentos, competências e habilidades, as quais serão necessárias para o campo de atuação.

Dentro desse cenário escolar, foi possível a realização de um planejamento sequenciado e estruturado, constituído de diferentes alternativas de ensino, proporcionando a nós uma experiência diferente das vivenciadas até o presente momento formativo.

O estágio perpassou três etapas principais: a observação, a elaboração de um plano de atividades - planejamento, foram desenvolvidas 15 horas/aula (regência) e a escrita do trabalho final de estágio. Cabe destacar que todas estas etapas foram basilares uma a outra e cada uma delas teve a sua importância em particular.

121 Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Realeza-PR. fabiana.tonet@hotmail.com

122 Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Realeza-PR. bruhgarda16@gmail.com

123 Doutora em Educação e Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Orientadora. Prof.^(c) do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza e do Mestrado em Ensino de Ciências da UFFS Campus Cerro Largo. sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

2 DESENVOLVIMENTO

Primeiramente destacamos a importância da observação, a qual é uma “ferramenta fundamental para relacionar a teoria com a prática, possibilitando que o futuro licenciado entre em contato com a realidade escolar e a prática docente” (ZINKE; GOMES, 2015, p. 28654). Além disso, segundo os mesmos autores, o observador ainda consegue fazer “um diagnóstico da mesma como forma de identificar as principais dificuldades e se preparar melhor para exercer a futura profissão” (ZINKE; GOMES, 2015, p. 28654), ou seja, será a partir desta etapa que o planejamento começa a tomar forma, inicia-se a construção das primeiras estratégias a serem utilizadas e a maneira como o conteúdo deverá ser ministrado.

No decorrer da realização do Estágio Supervisionado, o docente precisa preparar os conteúdos utilizando-se das diferentes metodologias de ensino, as quais poderão ser selecionadas após ocorrerem as observações em determinada turma em que este será desenvolvido. Assim, “o planejamento é indispensável, pois é a partir dele que podemos articular conteúdos e práticas significativas” (PIMENTA; CARVALHO, p. 8, 2008), ou seja, com um bom planejamento conseguimos transferir para o nosso aluno aquilo que ele precisa aprender, e ele conseguirá compreender aquilo que estamos lhes ensinando.

Planejar vai muito além uma mera organização dos conteúdos. De acordo com Conceição et al “o planejamento escolar inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (2016, p. 4). Assim, planejar não termina quando está tudo programado para o momento do ensino, pelo contrário, se estende até o momento final em que o docente transmite aquilo que foi planejado, podendo este ser alterado conjuntamente com os alunos, ser também modificado e implementado, finalizando este processo.

A segunda etapa foi a elaboração de um Plano de Atividades, no qual indicamos a turma escolhida para a realização da regência, o tema que seria abordado no decorrer das aulas, e as atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do processo prático. Posteriormente, iniciamos o planejamento, em que organizamos os planos de aula, os quais foram constituídos de atividades e também de recursos didáticos que seriam metodologicamente utilizados no decorrer das aulas. Cabe destacar que o planejamento foi organizado com o auxílio das professoras supervisora e orientadora de estágio.

A terceira etapa foi a parte prática do estágio, em que saímos do papel e adentramos a sala para realizar a nossa regência. Cabe frisar que esta etapa é o ponto crucial em que nos encontramos com aquilo que nós mesmos aprendemos frente a caminhada acadêmica, pois ao lecionar estamos constantemente encarando inúmeros desafios, como o próprio domínio do conteúdo e até mesmo o cumprimento daquilo que planejamos para realizar durante a aula ministrada.

Para nossas aulas levamos diferentes estratégias de ensino, como slides, vídeos complementares e atividades práticas as quais ampliaram e dinamizaram o processo de ensino aprendizagem. Dentre as estratégias didáticas utilizadas, podemos destacar o trabalho em grupo, atividades como tarefa de casa, atividades práticas, atividade de leitura, textos impressos para leitura e discussões, o uso do livro didático, apresentação de slides (aparelho multimídia), vídeos complementares e também questões elaboradas.

O trabalho em grupo, foi uma estratégia bem satisfatória, os alunos gostaram muito, havendo grande participação por parte dos mesmos. No trabalho em grupo é possível trabalhar aspectos como compromisso, cooperação, participação, ética, entre outros que são importantes para a formação do aluno (MACHADO, 2010). Ou seja, quando os alunos aprendem a trabalhar em grupo, eles aprendem também que um pode auxiliar o outro e complementar com o conhecimento que o colega já possui.

Nesse sentido, o professor como educador deve proporcionar aulas diversificadas, motivando e instigando sempre seus alunos, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos e saberes. Essa tarefa deve ser construída em conjunto com a turma para que ambos possam crescer juntos, buscando um equilíbrio que proporcionará resultados positivos para cada um - professor e aluno, e, conseqüentemente para a escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado Curricular em Biologia foi um período muito importante, tanto para o nosso crescimento pessoal quanto profissional, que possibilitou a ampliação do nosso olhar docente e também auxiliou na construção do conhecimento, proporcionando muito aprendizado. Refletimos e compreendemos o quão importante e prazeroso é a profissão docente quando encarada com amor e dedicação pelo que se faz, e a importância que o professor tem na formação pessoal e profissional de seus alunos.

Além disso, podemos destacar o quão significativo foi valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, pois assim conseguimos compreender o que o aluno já conhecia sobre determinada temática e a partir disso, dar seqüência às aulas. Isso faz com que os alunos sintam-se valorizados e instigados a participar das aulas, contribuindo para o bom andamento do processo de ensino/aprendizagem, pois o conhecimento de um acaba complementando o do outro.

O estágio é uma etapa formativa que marca para sempre a trajetória profissional, pois a partir de mais esta experiência adquirimos novos saberes relacionados à prática docente, e desenvolvemos uma nova postura enquanto futuras educadoras, a qual foi a de planejar sempre e poder aproveitar o conhecimento que o aluno já possui do seu contexto cotidiano e escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva; SANTOS, Joelma Felix dos; SOBRINHA, Maria do Carmo Araújo Moura. **A Importância do Planejamento no Contexto Escolar**. 2016. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>>. Acesso em: 16 Julho 2019.

MACHADO, Alexandra Stell. **A importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da criança**. 42 f. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Curso de graduação em pedagogia-modalidade a distância polo de alvorada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35744/000794899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 20 Julho 2019.

PIMENTA, Sônia de Almeida; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **O planejamento na organização da prática pedagógica**. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Didatica_Ensino_Geografia/Di_En_Geo_A08_IZ_GR_291208.indd.pdf>. Acesso em: 12 Julho 2019.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. 2013. Disponível

em:<http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em 22 de Julho 2019.

ZINKE, Idair Augusto; GOMES, Diana. **A Prática de Observação e a sua Importância na Formação do Professor de Geografia**. 2015. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18655_7820.pdf>. Acesso em: 22 Julho 2019.

APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE LEI DE STEVIN USANDO METODOLOGIA DE PROBLEMATIZAÇÃO E TDICS

Gabriel Vinicius Vian¹²⁴
Saene Viceli¹²⁵
Ivete Rosalina Raymundo Matciulevicz¹²⁶
Orientadora: Viviane Scheibel¹²⁷

CAPES

Eixo Temático: Eixo 9 – Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores

Modalidade: Comunicação oral

Palavras-chave: Experimentos didáticos. Ensino de hidrostática. TDICs.

1 INTRODUÇÃO

Aulas de física na educação básica, em geral, são pautadas em exposição teórica de conteúdos e resolução de exercícios e problemas. Existe um objetivo para a resolução de exercícios, no entanto quando são propostos de forma numerosa e repetitiva, apenas com leituras de enunciados e aplicações de equações, a aprendizagem acaba se tornando mecânica e sem sentido. Tendo isso em vista, o ensino por intermédio de problemas (não apenas aqueles que o aluno resolve com papel e lápis) inibe a aprendizagem por repetição e exercita no aluno uma postura de protagonismo e reflexão.

Tendo como aporte teórico as potencialidades da problematização no ensino, o presente trabalho objetiva expor um relato de experiências educacionais vivenciadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Física durante a aplicação de uma proposta didática. Nessa trabalhou-se a lei de Stevin, lançando-se mão do recurso da problematização e da demonstração experimental com o auxílio de um *smartphone*, assim como a reflexão acerca das vantagens do uso das problematizações e demonstrações experimentais no ensino de ciências.

Essa proposta foi aplicada em duas aulas (cada uma de 45 minutos), ministradas na turma do segundo ano B do ensino médio do Colégio Estadual Doze de Novembro, em abril de 2018, no município de Realeza, Paraná.

2 DESENVOLVIMENTO

O conceito de problematização, conforme ensina Pietrocola (2001, p. 126), não se resume apenas a elementos que balizam atividades a resolução de um problema. Segundo tal autor, problematizar também engloba discussão e questionamento com os alunos, problematizar também é:

124 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. gabrielvian2010@hotmail.com

125 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Física. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. saeneviceli@gmail.com

126 Licenciada em Física e Matemática. Professora do Colégio Estadual Doze de Novembro. ivete_mtc@hotmail.com.

127 Dra. em Física. Orientadora. Prof.^(a) do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. viviane.scheibel@uffs.edu.br

Um processo pelo qual o professor, ao mesmo tempo que apreende o conhecimento prévio dos alunos, promove a sua discussão em sala de aula, com a finalidade de localizar as possíveis contradições e limitações dos conhecimentos que vão sendo explicitados pelos estudantes, ou seja, questiona-os também. (PIETROCOLA, 2001, p. 133).

Villatorre, Higa e Tychanowicz (2008, p. 89), consideram que a problematização desenvolve no aluno a capacidade de questionar, estabelecer relações com o mundo em que vive e ressignificar conhecimentos.

Tendo como base essa noção de problematização, durante a aplicação da proposta, os bolsistas iniciaram a aula propondo o seguinte questionamento à turma: ‘O homem tenta explorar as profundezas do oceano desde os primórdios da civilização. No entanto, até hoje não conseguiu alcançar suas regiões mais profundas. Tendo isso em vista, conseguiriam imaginar o que tem impedido o homem nesse projeto? Qual será o maior inimigo (ser ou entidade) da exploração marítima do homem?’

Uma vez lançada a pergunta, os bolsistas aguardaram um momento e rapidamente três alunos, de forma independente, articularam a resposta correta: o maior inimigo da exploração marítima é a própria pressão que a água faz.

Essa problematização serviu para mapear a compreensão dos alunos acerca do conceito de pressão. Dando sequência, iniciou-se uma exposição sobre a lei de Stevin, desde a história até o formato matemático e aplicações. Nessa etapa, os alunos escutaram, fizeram anotações e perguntas. Vale ressaltar que na parte da história os alunos demonstraram pouco interesse, e na matemática estes conseguiram relacionar com facilidade o formato da equação da lei de Stevin com uma função linear.

Uma vez exposta a parte teórica da lei de Stevin, propôs-se uma demonstração experimental da lei por meio da construção de um gráfico da pressão em função da profundidade, com o intuito de fazer com que os alunos vislumbrassem como os modelos físicos se relacionam com o mundo real. A demonstração experimental foi antecedida por uma explicação sobre como gráficos são úteis para a física e servem como mediadores entre modelos e realidade. Tal atividade foi proveitosa por possibilitar uma compreensão mais realista sobre como a física lida com a experimentação e sobre como funciona o método científico, o que é amparado pela Base Nacional Comum Curricular para Ciências da Natureza que destaca que os discentes devem ser capazes de elaborar hipóteses, representar e interpretar modelos, dados e resultados experimentais sob uma perspectiva científica (BNCC, p. 559)

O gráfico foi elaborado a partir dos dados coletados por um sensor barométrico disponível em um *smartphone*, mergulhado em diferentes profundidades de um recipiente com água. O uso do *smartphone* foi uma escolha vantajosa no sentido de propiciar aos discentes um contato com uma tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), o que é recomendado pela BNCC que reconhece as “[...] potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho.” (BNCC, p. 474)

Após a construção do gráfico, chegou-se próximo ao fechamento da aula. Nessa etapa, propôs-se outra problematização: Questionou-se os alunos acerca dos resultados de um experimento hipotético, que consistia na detonação de uma bomba de hidrogênio (TSAR) no fundo da fossa Marianas. A problematização teve resultados bastante proveitosos, pois não demorou muito para que os alunos começassem a elaborar e testar suas hipóteses. Alguns alunos propuseram que haveriam tsunamis nas proximidades, outros que toda água do mar evaporaria. Por fim, após a turma refletir coletivamente, concluiu-se que tal detonação liberaria um pulso de pressão bem inferior ao da pressão no fundo da fossa das Marianas, e iniciou-se uma discussão sobre os efeitos radioativos de tal evento.

Ao término desta problematização, os bolsistas explicaram aos alunos que a energia liberada por tecnologias humanas ainda é muito pequena em comparação à energia contida em fenômenos da natureza (terremotos, furacões, erupções vulcânicas). Por fim, após essa última exposição a aula foi encerrada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou relatar as experiências obtidas na aplicação de uma proposta didática pelos bolsistas do PIBID de física, a qual utilizou-se do método da problematização para elencar questionamentos aos alunos, fazendo-os elaborar hipóteses, refletir e aplicar os conceitos aprendidos, assim como utilizar a tecnologia disponível em *smartphones* em sala de aula.

O uso de tal tecnologianessa proposta foi extremamente proveitoso, permitindo a coleta de dados experimentais de forma rápida e compreensível para os estudantes. Os *smartphones*, que por vezes são tomados como fontes de dispersão no ambiente escolar, possuem variados tipos de sensores que podem ser muito bem aproveitados para diversos tipos de experimentos. Conforme supracitado na seção anterior, aproveitar-se das vantagens que as tecnologias digitais propiciam em sala de aula é uma ação favorecida pela BNCC, haja vista que desenvolve competências tais como: apropriação da linguagem digital e ferramentas (como *softwares* e aplicativos) que podem ser usadas para simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento.

A partir das reações observadas, conclui-se que o uso do recurso da problematização tem potencial de despertar o interesse dos mesmos e mobilizá-los a uma postura reflexiva, uma vez que nos dois momentos de problematização ocorridos na aula, a turma, majoritariamente, se mostrou participativa e interessada. O uso do *smartphone* como gerador de dados experimentais também despertou interesse nos alunos, motivando alguns até mesmo a examinar o aparelho com bastante curiosidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VILLATORRE, A. M. ; HIGA, I. ; TYCHANOWICZ, S. D. **Didática e avaliação em Física**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PIETROCOLA, M. **Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

Base Nacional Comum Curricular. Ministério da educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 01 de agosto. 2019.

RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A CIÊNCIA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Jean Francisco Gomes¹²⁸
Orientadora: Claudia Almeida Fioresi¹²⁹

Eixo Temático: Eixo 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores.

Modalidade: comunicação oral

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Linguagem. Mangás.

1 INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos (HQs) e os Mangás, fazem parte da vida de muitas crianças, jovens e adultos seja ele nas revistas ou na televisão (TV) por meio de desenhos e/ou Animes (desenhos animados japoneses) (SILVA, 2006).

As HQs possuem origem americana e tratam de variados assuntos desde de seus primeiros exemplares. O primeiro quadrinho a ser publicado em 1895 foi o *Yellow Kid* que teve sua circulação no *New York Recorder*, e foi o primeiro exemplar de quadrinhos comerciais como conhecemos hoje. As HQs foram impulsionadas pela distribuição em grandes jornais americanos o que facilitou sua circulação na grande massa. Segundo Vergueiro (2006), foi nos Estados Unidos o ambiente que apresentou as melhores condições para o florescimento e transformação dos quadrinhos em um produto de consumo massivo, como de fato ocorreu no século XX.

Já o primeiro mangá moderno intitulado *Shin Takarajima* em tradução “Nova ilha do tesouro” escrito por Osamu Tezuka, foi criado em 1946, com mais de 200 páginas. Foi tão inovador que Tezuka foi considerado o precursor dos mangás e criador das principais características dos mangás atuais, como olhos grandes que ressaltam sentimentos e emoções (SANTANA CARLOS, 2009).

Muitos pesquisadores defendem a utilização de quadrinhos no ensino, VERGUEIRO (2006); BARBOSA, (2004); RAMOS (2010), apontando que a utilização deste tipo de linguagem na sala de aula pode contribuir na aprendizagem dos estudantes.

Durante esse texto discutimos aspectos importantes dos quadrinhos e mangás, apontando formas em que os personagens de algumas histórias podem ser vetores de uma abordagem química que perpassa por conceitos e formas de linguagem, contribuindo para a construção de conhecimentos. Portanto, nosso principal objetivo foi de potencializar a utilização dos Quadrinhos na Escola, especialmente enfatizando a relação entre a Ciência e os personagens de algumas HQs e Mangás em sala de aula a partir da análise do material utilizado nesta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é um recorte de uma investigação mais ampla de trabalho de conclusão de curso, fruto de uma imersão em uma turma de primeiro ano de Ensino Médio de uma Escola da rede pública de Ensino do município de Realeza-PR. Em nossa abordagem, planejamos textos que chamamos de iniciais, que tinham por objetivo introduzir personagens

128 Acadêmico do Curso de Química-Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS/Realeza-PR. jeaanfrancisco@gmail.com

129 Mestra em Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora. Prof.^(a) do Curso de Química-Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS/Realeza-PR. claudia.fioresi@uffs.edu.br

de quadrinhos e mangás criando um contexto para os conteúdos que seriam abordados nas aulas. Para tanto, em cada texto os alunos continuaram essa história em forma de uma narrativa adicionando a mesma, personagens e situações que se relacionaram com alguns dos conceitos estudados.

Priorizamos nesta discussão, as relações estabelecidas para criação destes textos iniciais utilizados na pesquisa, de modo que possa servir como instrumento de pesquisa para professores e futuros professores que queiram inserir esta análise em sua prática docente. Estas relações foram realizadas a partir de uma pesquisa exploratória de quadrinhos e mangás, que para nós possuíam potencial para serem trabalhados em sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro dos quadrinhos existem inúmeras histórias sobre heróis, vilões e anti-heróis (que são aqueles que estão muito próximos de serem vilões, mas não são). Existem temas como *bullying*, pessoas com necessidades especiais, histórias de povos afrodescendentes e suas diferentes culturas e religiões, temas do dia a dia e como adultos lidam com sua carga de estresse no trabalho ou como jovens enfrentam o período da adolescência para vida adulta etc.

A ciência está presente nos quadrinhos por mais que muitas vezes essa ciência permaneça oculta na maioria das histórias e não possa ser identificada pelos leitores. Apresentamos a seguir algumas relações que estabelecemos entre a Ciência e alguns personagens de HQs e Mangás.

Nos quadrinhos da Feiticeira Escarlate por exemplo, criados por *Jack Kirby, Stan Lee* em 1964 e 1967 é dita como capaz de controlar a probabilidade, tem controle de magia que proporciona a ela controle da matéria e energia, deformação da realidade, geração de campos de força, entre outros. Em algumas histórias como Dinastia M ela altera toda a realidade e acaba com todos os mutantes da Terra retirando deles o gene X. A ciência neste caso pode ser explorada na conceituação de matéria e energia.

Exemplos claros também, são os super-heróis como o Homem-Aranha. Tendências tecnológicas e teorias científicas instigam a criatividade dos roteiristas, que utilizam essas informações na construção de histórias e personagens (OLIVEIRA, 2005).

Outro exemplo são conceitos relacionados a física química que também estão presentes nos quadrinhos. No Mangá e Anime “Os Cavaleiros do zodíaco” criado por Kurumada em 1986 no volume 18 e episódio 75, isto pode ser verificado na travessia das doze casas quando Hyoga, um dos cinco personagens principais, chega a “Casa do zodíaco” de aquário que era seu mestre e nessa ocasião tinha disposição de não deixá-lo passar, acaba lhe dando um conselho sobre algo que todos nós aprendemos no segundo ano do ensino médio o “Zero absoluto”. Hyoga como personagem tem controle da matéria em forma de gelo, ou seja, ele é capaz de deter o movimento dos átomos a fim de congelar as coisas e adversários e suas técnicas são todas baseadas nesse princípio. Seguindo essa lógica Camus (personagem da história) explica o que é o zero absoluto e quanto mais próximo dessa temperatura que sabemos ser $-273,15^{\circ}\text{C}$ ele chegar mais diminuiria o movimento dos átomos.

Outra aproximação possível é a relação ao conceito de quente e frio e o ganho e perda de calor que pode ser evidenciado no Mangá *Boku no Hero Academia* de 2015 do autor Kohei Horikoshi, onde Todoroki um dos personagens controla o gelo do lado esquerdo de seu corpo e do lado direito o fogo. Se o mesmo utilizar apenas um lado ele se cansa e não consegue utilizar todo seu poder, sendo assim no mangá é mostrado que ele precisa dos dois lados para manter o equilíbrio. Observa-se nesses dois exemplos citados que um conteúdo tão específico quanto a física química pode ser trabalhada de uma forma interessante utilizando Mangás.

Um outro exemplo em que os quadrinhos podem ser usados são os quadrinhos do lanterna verde, onde cada tropa de lanternas pode representar uma cor do espectrômetro

magnético. O Lanterna mais conhecido, é Hal Jordan com a cor verde, mas eles podem ser divididos dependendo da cor do espectro emocional que representa a emoção de todas as criaturas dotadas de sensibilidade do universo. Cada vibração gera uma frequência de onda luminosa gerando uma cor específica para cada emoção, a ciência nos lanternas vem de sua estrutura de cores que se assemelha ao espectro de cores que representa as radiações eletromagnéticas ondas de rádio, microondas, infravermelho, luz visível, ultravioleta, raios x e raios gama.

Segundo Maldaner (2000), existe uma necessidade de mudança principalmente na abordagem dos conteúdos de química. Observamos que na elaboração das narrativas houve uma apropriação de alguns conceitos como matéria, energia e átomo. Acreditamos que a utilização de personagens dos quadrinhos e suas características possuem grande potencial para a abordagens de alguns conceitos em sala de aula e o intuito desta discussão foi de mostrar algumas das formas e relações que podem ser estabelecidas nesta mediação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos a partir desta investigação algumas relações que podem ser estabelecidas entre a Ciência e as HQs e Mangás. Essa ciência está presente por vezes de forma direta e também de forma implícita nestas histórias. Nos quadrinhos quase nunca nos damos conta que existe ciência e este pode se tornar um elemento motivador da leitura, despertando a atenção dos leitores para esses aspectos. Acreditamos desta forma que os quadrinhos, mesmo não tendo como objetivo pré-determinado de ensinar, mas sim de entretenimento popular que são consumidas por pessoas de todas as idades, podem também ser exploradas em sala de aula e ainda serem utilizadas de inúmeras formas com diferentes metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. Quadrinhos Japoneses: Uma Perspectiva Histórica e Ficcional. In: LUYTEN, S. B. (org.) **Cultura Pop Japonesa: Mangá e Animê**. São Paulo: Hedra, 2004, p. 107-118.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores Pesquisadores**. 2a ed., Ijuí, 2000.

OLIVEIRA, R. **Divulgação Científica em HQs (História em Quadrinhos)**. São José Dos Campos, 2005.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTANA CARLOS, G. **Mangá: o fenômeno comunicacional no Brasil**, 2009, p. 1-15.

SILVA, A. **O Herói na Forma e no Conteúdo: Análise Textual do Mangá Dragon Ball e Dragon Ball Z**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

PERSPECTIVA DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ELETROQUÍMICA NO CURSO DE QUÍMICA - LICENCIATURA

Jéssica Scherer Baptaglin¹³⁰
Martinho Machado Junior¹³¹
Gisele Louro Peres¹³²

Eixo Temático: Eixo 9 - Educação em Ciências e Matemática e Formação de Professores.

Modalidade: Comunicação Oral.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. Ensino de Química. Eletroquímica.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências abrange uma vasta área do conhecimento essencial para compreender as transformações da sociedade, no qual estão em constante desenvolvimento científico, tecnológico e ambiental. A Química e a Matemática pertencem ao âmbito da Ciência, e envolvem a sistematização das relações que abrangem o Universo e as atividades humanas. Mas porque os alunos tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior apresentam pouco interesse para estudar os fenômenos que envolvem estas áreas?

Os índices de reprovação na área da Química, principalmente nos componentes curriculares de Química Geral, Química Analítica, Química Inorgânica e Físico-Química, que envolvem os conhecimentos de cálculo expressam a permanência prolongada dos acadêmicos nestes componentes. Isto deve-se principalmente a abordagem tradicional dos conteúdos, a partir da memorização de fórmulas, equações, postulados e cálculos; as dificuldades pertinentes ao processo de aprendizagem dos acadêmicos; baixo nível de conhecimento básico oportuno da Educação Básica e por fim, a falta da contextualização dos conceitos que envolvem os componentes curriculares específicos (YAMAGUCHI, SILVA, 2019).

Segundo Demo (1985), a atividade básica da Ciência baseia-se na pesquisa responsável pela geração do conhecimento partindo da realidade, enquanto, a metodologia refere-se ao procedimentos percorridos para produzir a Ciência. É imprescindível para o professor pesquisador compreender a importância da metodologia para a formação humana integral do indivíduo, possibilitando a autonomia, reflexão e postura crítica.

A partir desta perspectiva a Modelagem Matemática pode ser entendida como um processo metodológico de pesquisa à aprendizagem (CHAVES, LORENZONI, 2010) que pode ser desenvolvida em diversas áreas do conhecimento. Segundo Burak (1992), a Modelagem Matemática constituiu-se de um conjunto de procedimentos, tendo como principal objetivo explicar matematicamente os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva.

Adicionalmente, os trabalhos desenvolvidos por Feuerstein (2014), referentes a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e a Experiência de Aula Mediada (EAM), propõem o desenvolvimento intelectual, social e emotivo a partir da interação de forma intencional do mediador com os mediados, com o intuito de estimular suas funções

130 Acadêmica do Curso de Química - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. jessica.baptaglin17@gmail.com

131 Doutor em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. Prof.º do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. martinho.machado@uffs.edu.br

132 Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora. Prof.ª do Curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. gisele.louro@uffs.edu.br

cognitivas, organizar o pensamento e conseqüentemente melhorar o processo de ensino e aprendizagem (FEUERSTEIN, 2014).

Portanto, para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem dos acadêmicos matriculados no componente curricular de Físico - Química III do curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza/PR realizou-se o processo metodológico com pressupostos na Modelagem Matemática, EAM e a TMCE, com o principal objetivo de propiciar uma aprendizagem significativa dos conceitos pertinentes à Eletroquímica.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente estudo foi realizado com aproximadamente 18 acadêmicos da turma Físico - Química III, do curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus Realeza/PR* no 1º semestre de 2019. O processo de pesquisa ocorreu em 18 aulas com 50 minutos cada aula, sendo abordados os conceitos referente a Eletroquímica por meio da Modelagem Matemática, a fim de promover a aprendizagem significativa, bem como a autonomia e a organização do trabalho realizado em grupo pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de modelagem matemática encontra-se relacionada à EAM a partir do desenvolvimento do trabalho em grupos, onde cada integrante exerce uma função, sendo coordenador, secretário, cronometrista e explicitador. Estas funções não são fixas, isto é, em cada encontro os integrantes assumem uma das funções diferentes, para que possam desenvolver diferentes habilidades (MACHADO JUNIOR, 2014).

A metodologia utilizada neste trabalho fundamenta-se em obter a reciprocidade dos estudantes, considerando-se inclusive a realidade social dos indivíduos. Nesse, sentido, a partir da EAM, aplicou-se a dinâmica de aula mediada, proposta por Machado Junior (2014), dividida em cinco momentos, sendo a discussão introdutória e lançamento do desafio aos grupos, o trabalho independente dos grupos, a apresentação das conclusões obtidas pelos pequenos grupos, a elaboração do conceito pelo grande grupo e a conclusão da aula.

Durante a discussão introdutória, os grupos receberam um roteiro com questionamentos e questões desafio para se atingir a aprendizagem significativa referente aos conteúdos de pilha galvânica, eletrólise e a Equação de Nernst. As questões desafio propostas aos grupos foram a construção de histórias em quadrinhos sobre os processos galvânicos de uma célula e a problematização dos elementos constitutivos da pilha comercial de aproximadamente 1,5 V a partir dos metais zinco e cobre. Para verificar se houve a aprendizagem significativa e o critério de mediação da transcendência, foi proposto como desafio a análise do experimento da eletrofloculação da água.

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa apresentada por Ausubel, a partir da problematização acerca das novas informações apresentadas aos educandos tem-se a realização de conexões entre o conhecimento prévio e os conteúdos contidos nestes materiais, para assim construir significativas leituras e reflexões a partir do material de aprendizagem apresentado (KLAUSEN, 2017).

Cada grupo recebeu um caderno, intitulado como “Diário de Bordo” para que ao final de cada aula os estudantes pudessem descrever qual a contribuição, desafios, inquietudes e percepções acerca do processo educativo das aulas. Deste modo, esta ferramenta possibilita a reflexão das ações realizadas, bem como o posicionamento dos estudantes acerca do trabalho desenvolvido em cada momento do processo metodológico.

Através da análise das respostas dos roteiros, discussão em grupos, desenvolvimento das atividades e diário de bordo pode-se perceber que os acadêmicos tiveram muitas dificuldades no início do processo da modelagem matemática, devido ao fato de estarem

habituaados com o ensino tradicional de físico-química. Além disso, observou-se que a metodologia utilizada neste trabalho no processo ensino e aprendizagem proporcionou a aprendizagem significativa dos estudantes em Eletroquímica, conforme aponta o aluno (a) A: *“O conteúdo de Eletroquímica proporcionou diversos momentos de pesquisa e discussão em grupo. Tanto as situações problema, como os desafios instigaram os estudantes a procurar as respostas das questões propostas.”*

O desenvolvimento deste conjunto de aulas fundamentadas na modelagem matemática e na experiência de aula mediada nos permitiu vivenciar e experimentar novas formas de ensinar e de aprender os conceitos pertinentes à eletroquímica, no qual os estudantes obtiveram um desempenho relativamente maior comparado ao processo de ensino tradicional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estudo acerca da Modelagem Matemática no Ensino de Química, mas especificamente na Eletroquímica possibilitou a problematização de conceitos pertinentes a Química, a Matemática e demais áreas de conhecimento. Compreender o espaço - tempo da sala de aula, bem como a realidade dos estudantes é imprescindível ao pensar em metodologias de ensino e aprendizagem que permitem a construção da aprendizagem significativa.

O processo de Modelagem Matemática na perspectiva da EAM baseado no desenvolvimento dos trabalhos em grupos possibilitou uma discussão introdutória e o lançamento de questões desafios aos grupos para promover a aprendizagem significativa referente aos conteúdos de pilha galvânica, eletrólise e a Equação de Nernst. Os grupos realizaram um trabalho independente a partir da pesquisa exploratória com auxílio do mediador, para posterior realizar a apresentação das conclusões obtidas para os demais grupos, e por fim a elaboração do conceito pelo grande grupo e a conclusão da aula.

Sendo assim, pode-se perceber que no início do processo metodológico os educandos apresentam muitas dificuldades, visto que estavam habituados a trabalhar com o ensino tradicional. Entretanto no decorrer do processo a EAM proporcionou o desenvolvimento de conexões entre o conhecimento pré-estabelecido dos educandos e a problematização dos conceitos científicos presentes nos materiais didáticos, possibilitando reflexões e discussões significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURAK, Dionísio. **Modelagem Matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem**. 1992. 460p. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, SP.
- CHAVES, Rodolfo; LORENZONI, Luciano Lessa. **Modelagem matemática: concepções e tutores do multicurso matemática**. Salvador: Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática Comunicação Científica - ENEM, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T14_CC1102.pdf>. Acesso em: 15 ago.2019.
- DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A.,1985.
- FEUERSTEIN, Reuven. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO JUNIOR, Martinho . Experiência de aula mediada: uma proposta de formação para professores no ensino de matemática no processo de educação integral em tempo integral. In: JUNIOR, Martinho Machado (Ed). **A experiência da UFFS na formação de professores para a educação integral**: possibilidades e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p.129-150.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. **Aprendizagem Significativa**: Um Desafio. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

YAMAGUCHI, Klenicy K.L.; SILVA, Jath da Silva. **Avaliação das causas de retenção em Química Geral na Universidade Federal do Amazonas**. Química Nova. vol.42. no.3. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422019000300346>. Acesso em: 21 ago. 2019.

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS: ATIVIDADE COM A HORTA ESCOLAR

Kely Cristina Enisweler¹³³
 Cassiane Beatrís Pasuck Benassi¹³⁴
 Dulce Maria Strieder¹³⁵
 Orientadora: Maria Júlia Corazza¹³⁶

Eixo temático: 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores.

Modalidade: Comunicação Oral/Relato de Pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Horta Escolar e Professor.

1 INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no ano de 2015 à 2017, e tem como temática o uso da horta escolar como ferramenta pedagógica pelos professores que atuam com a disciplina de ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede urbana municipal da cidade de Cascavel, localizada no Oeste do Paraná. Cinco escolas do município foram participantes uma vez que estas integram o trabalho pedagógico com a prática na horta escolar.

O presente trabalho tem como problemática: O que os professores que atuam com o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino Fundamental consideram sobre o uso da horta escolar para o desenvolvimento dos conteúdos dessa disciplina? O objetivo desse trabalho é verificar como atividades diferenciadas, no caso a horta, podem colaborar e facilitar a aprendizagem em Ciências.

Por isso a pesquisa justifica-se primeiramente pela relevância do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É nessa fase que a criança se desenvolve uma compreensão do ambiente natural, social e tecnológico, começando a perceber que a Ciência faz parte de sua vida cotidiana.

Nesse sentido, abordamos o uso da horta escolar pedagógica, como uma das diversas atividades que podem ser desenvolvidas nessa disciplina. De modo que apresentamos alguns apontamentos sobre a temática.

2 DESENVOLVIMENTO

Os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão diante de alunos que se encontram na faixa etária da curiosidade, são eles, sujeito de sua aprendizagem”. Perante isso, é evidente a necessidade que o professor esteja pensando e repensando seus conteúdos, estratégias e metodologias, de acordo com o processo de desenvolvimento da criança (PARANÁ, 2010, p. 49).

133 Mestre em Educação. Aluna do curso de Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. kelyenisweler@hotmail.com

134 Mestre em Educação. Aluna do curso de Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. cassibp@hotmail.com

135 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática-UNIOESTE. dulce.strieder@unioeste.br

136 Doutora em Ciências Biológicas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. mjcorazza@gmail.com

Nesse contexto, investigamos o uso da horta pedagógica na prática docente de seis professores entrevistados das cinco escolas participantes da pesquisa. Os dados foram agrupados em quadros e codificados para o sigilo das informações dos participantes. A codificação foi organizada após a transcrição das entrevistas, por uma sequência numérica de 1 à 6 e a letra P para representar os professores e para representar as escolas, usamos por classificação seguido da letra E de escola: 1ºE; 2ºE; 3ºE; 4ºE e 5ºE. O terceiro passo foi fazer as junções dos códigos do professor com a escola¹³⁷. A classificação e organização dos dados é fundamental para diferenciação e compreensão das informações (BARDIN, 2006).

Dados da pesquisa: os professores de Ciências e sua prática com a horta escolar

Os participantes da pesquisa lecionam a disciplina de Ciências e são responsáveis pelo cuidado e desenvolvimento da horta escolar pedagógica. De acordo com esses professores, o planejamento e execução da horta é elaborado junto com os conteúdos abordados em sala de aula. De início questionamos aos professores a quanto tempo a atividade com a horta vinha sendo desenvolvida, resultando num respectivo tempo de quatro meses a três anos de implantação das mesmas.

Para que pudéssemos compreender o que os levaram a desenvolver essa atividade, perguntamos como foi o planejamento para a implantação da horta: Para a 1ºE1P o trabalho iniciou com um curso ofertado pelo município para capacitação de formação de educadores ambientais, “[...] a gente tem que aplicar alguma técnica referente que trabalhe com a educação ambiental e como eu estou na escola optei pela horta” (1ºE1P).

A 2ºE2P salientou que a ideia surgiu com o projeto Ecoviver, promovido pela Secretaria de Educação do município, que aborda temas relacionados a sustentabilidade, alimentação saudável, o cuidado com o meio, entre outros assuntos, “Por isso a atividade desenvolvida

Um espaço vago na 3ºE3P disponibilizava de um espaço vago na escola, onde a escola teve a iniciativa de construir uma horta para desenvolver atividades com os alunos. Já na 4ºE2P, a entrevistada declarou que: “[...] iniciamos há um mês, mas por falta de funcionários para manutenção da horta ela já terminou” (EP4).

O projeto começou aos poucos, segundo declararam a 5ºE5P e 5ºE6P e teve iniciativa através do Projeto do Programa Cultivando Água Boa da Itaipu, que busca desenvolver ações de sustentabilidade e cuidado com o meio nos ambientes escolares.

Nesse sentido, recortaremos os dados que permitem responder a problemática inicial. Sobre os conteúdos; quais são possíveis de serem trabalhados ou quais conteúdos de ensino de Ciências já haviam sido abordados na horta.

Quadro 1: Conteúdos de Ciências.

Professor	Conteúdos
1ºE1P	Seres bióticos e abióticos, solo, seres vivos.
2ºE2P	Água, vegetais, solo, pirâmide alimentar.
3ºE3P	Elaboração da compostagem.
4ºE4P	Construção de terrário
5ºE5P; 5ºE6P	Utilização do material do Agrinho

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com os dados acima, entendemos que é possível desenvolver conteúdos de Ciências (e de outras disciplinas) no espaço destinado a horta escolar. Pois, a horta deve ser entendida

137 Representação dos códigos: 1ºE1P; 2ºE2P; 3ºE3P; 4ºE4P; 5ºE5P e 5ºE6P.

como um complemento a aula dada em sala de aula, ela permite ser explorada de forma prática para a assimilação dos conteúdos pelo aluno, além possibilitar a abordagem de assuntos com alimentação saudável e educação ambiental.

Em seguida, indagamos os professores quais as mudanças percebidas por eles, após o contato dos alunos com esse espaço.

Quadro 2: Horta como instrumento de aprendizagem.

Categoria	Respostas dos professores	Prof.
	Eu acredito que sim, na verdade sim, percebo, às vezes, em alguma fala, que eu trago sobre alguma questão ambiental, que eles já relacionam.	1ºE1P
	Eu observei que alguns entendimentos melhoraram sobre a questão de solo, quando você vai explicar, sobre a questão da água, a importância da água lá para os vegetais.	2ºE2P
	A gente percebeu uma melhora bem grande na escrita em função deles estarem escrevendo sobre coisas que eles vivenciaram na prática.	5ºE5P
Mecanismos positivos	A horta tem contribuído no processo de ensino e para autonomia, criatividade e percepção dos alunos.	5ºE6P
Falta de interesse	A horta não tem ajudado no processo de ensino, pois, os alunos não tem interesse em trabalhar com essa atividade.	3ºE3P
Desistência	O Projeto permaneceu por apenas dois meses, por falta de uma pessoa responsável para a manutenção da horta.	4ºE4P

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos que o principal fator de aprendizagem, foi através da prática por possibilitar que o aluno tenha contato direto com o instrumento de aprendizagem, desenvolvendo atenção, imaginação e raciocínio pois, envolve motivação e aprendizagem (BRANDÃO, 2012, p. 17).

No entanto, não podemos deixar de considerar a fala dos professores quanto as dificuldades de manter esse espaço, sendo um dos principais problemas a pouca carga horária para atividades diferenciadas. Contudo, é possível relacionar essa modalidade de atividade com as demais atividades da escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos apenas um recorte de alguns dados da pesquisa, porém, com informações suficientes para resgatar a importância de um espaço que por vezes fica ocioso ou esquecido no ambiente escolar. Consideramos que os professores apesar das dificuldades e poucos recursos, utilizam da horta como um instrumento pedagógico de ensino.

E como ressaltam essa atividade tem colaborado e facilitado a aprendizagem em Ciências. Nesse sentido, defendemos a importância de atividades práticas, assim como a horta, quando realizamos aulas que tornam o aluno sujeito de sua aprendizagem o processo de ensino torna-se mais prazeroso

A horta escolar pedagógica deve ser vista como um acréscimo ao ambiente escolar e não como mais um trabalho, e para isso é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, G. K. L. **Horta escolar como espaço didático para a educação em Ciências.** 2012, 112f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2012.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. (2000). **Formação de professores de ciências.** Trad. Sandra Valenzuel. 4 ed. São Paulo: Cortez.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação do Paraná. (2010). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: SEED. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/218950-Ensino-fundamental-de-nove-anos-orientacoes-pedagogicas-para-os-anos-iniciais.html>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ABORDAGEM TEMÁTICA SOBRE A EMISSÃO DOS GASES DE EFEITO ESTUFA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Leidiane Bonin¹³⁸
Claudia Almeida Fioresi¹³⁹

Eixo Temático: Eixo 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores.

Modalidade: comunicação oral

Palavras-chave: Estágio. Fotografia. Efeito estufa.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência pertence a uma imersão referente ao projeto de ensino desenvolvido no estágio de regência na 8ª fase do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza. A proposta foi elaborada no componente curricular de “Projeto de pesquisa no ensino de Química e Ciências I”. Esta proposta, foi desenvolvida na disciplina de Ciências do 9º ano A do Colégio Castro Alves Ensino Fundamental e Médio localizado na cidade de Enéas Marques-PR.

Em nossa abordagem, demonstramos a importância de inserir diferentes tipos de linguagens no planejamento e desenvolvimento das aulas, e a temática escolhida foi sobre o "Efeito Estufa". Nosso maior foco, foi utilizar fotografias sobre poluição atmosférica objetivando conscientizar e debater com os alunos sobre a influência das atitudes do ser humano ao meio ambiente.

Ao ministrar a temática sobre efeito estufa, buscamos não trabalhar somente conteúdos de ciências relacionados com problemas ambientais, mas trazer o contexto cultural da escola que está inserida em uma cidade pequena em que seus maiores recursos provêm da agricultura. Inserimos desta forma, a seguinte situação problema: como o estilo de vida dos produtores rurais pode influenciar no aquecimento global?

Quando se fala de efeito estufa muito se diz que o crescimento desenfreado da cidade provoca um maior aquecimento global, pois a utilização dos automóveis é constante e a liberação de poluentes pelas fábricas com isso a emissão de CO₂ é maior causando assim o aumento do efeito estufa. Porém, sabemos que a busca por possuir maiores rendimentos na agricultura gera danos ao efeito estufa tanto quanto a cidade, focando na liberação de metano pelos ruminantes, pode-se dizer que a agricultura está longe de ser chamada de sustentável. O que se busca é sim a obtenção de lucros sem visar os danos causados ao meio ambiente.

2 DESENVOLVIMENTO

Para desenvolver esta abordagem temática, realizamos os seguintes momentos: realização de um questionário para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre efeito estufa; proposta de fotografias sobre a poluição atmosférica; simulação do efeito estufa

138 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
Leidiane_bonin@hotmail.com

139 Mestra em Educação, professora do curso de Química Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *campus* Realeza, claudia.fioresi@uffs.edu.br

com materiais alternativos e um experimento para identificar o pH de substâncias ácidas e básicas do cotidiano.

A primeira atividade proposta foi em forma de um debate com os alunos, para conhecer quais conhecimentos prévios estes possuem sobre o tema efeito estufa. Para nortear a conversa utilizamos as seguintes questões: O que se entende por estufa? Qual sua finalidade? O que já ouviram falar sobre “efeito estufa”? Esta etapa foi de grande importância, pois os alunos opinaram sobre qual a relevância da temática e escreveram o que haviam compreendido sobre a mesma e isso nos ajudou a planejar as próximas etapas.

Ao inserir a proposta de fotografias sobre poluição atmosférica, buscamos propor que os alunos, com auxílio de uma câmera fotográfica, registrassem imagens do seu cotidiano, que na sua percepção pudessem estar contribuindo para o aumento da emissão dos gases responsáveis pelo aumento do efeito estufa. Sobre a utilização deste tipo de recurso, podemos mencionar que,

[...] o uso da máquina fotográfica pode servir como ferramenta para investigar a percepção do observador que está por trás da tela, pode vir a saber por que ele capturou determinada imagem, objeto ou pessoa, se deve a uma percepção individual e própria, daquilo que lhe chama a atenção (FARIA; CUNHA, 2016, p.58).

Algumas das imagens produzidas pelos estudantes que podemos citar como exemplos foram: uma empresa conhecida na região por liberar muita fumaça; fezes de animais como fonte de energia renovável e garrafas de agrotóxicos. Salientamos que compreender o motivo de um estudante capturar determinada imagem pode ser uma boa ferramenta de trabalho para o professor, pois ao captar determinada cena ou objeto, o aluno possui uma percepção que a referida imagem está de alguma forma contribuindo para o aumento do efeito estufa. Percebemos também, que o detalhamento da imagem produzida aconteceu em sala de aula, pois o estudante, quando fotografa, este faz de modo imediato, instantâneo, ou seja, não há uma reflexão prévia sobre o que está registrando ou, quando alguma reflexão acontece é ainda bem superficial.

Ao propor aos alunos um simulador de efeito estufa, buscamos suprir a dificuldade dos mesmos imaginarem o fenômeno natural do efeito estufa. Mas somente a ferramenta didática não seria suficiente para resolver tal questão, o professor será de extrema importância para mediar o processo de aprendizagem. A experimentação por simulação deve permitir ao sujeito uma nova oportunidade para representações do mundo e de seus modelos mentais representativos. De acordo com Giordan (1999):

Uma experiência imune a falhas mimetiza a adesão do pensamento do sujeito sensibilizado ao que supõe ser a causa explicativa do fenômeno, em lugar de promover uma reflexão racionalizada (...) ao professor é atribuído o papel de líder e organizador do coletivo, arbitrando os conflitos naturalmente decorrentes da aproximação entre problematizações socialmente relevantes e os conteúdos do currículo de ciências. (GIORDAN, 1999, p. 46)

Vale a pena considerar, que a construção do simulador do efeito estufa não teve o resultado esperado pelos alunos, pois os mesmos esperavam que a representação do “fenômeno efeito estufa” ocorresse. Diante disso, percebemos a importância do processo investigativo, levantamento hipóteses para explicar o motivo para tal fato não ter acontecido.

Em relação a experimentação no ensino de ciências, pesquisas revelam que acontecem poucas atividades experimentais, e quando são desenvolvidas, normalmente ocorrem de forma ilustrativa na maioria das vezes não abrem espaço para reflexões sobre a atividade realizada, tornando-se uma mera repetição de procedimentos experimentais.

Levando em consideração estes aspectos, ao realizar uma atividade que estava embasada na demonstração de um experimento utilizando o extrato de repolho roxo como indicador natural, visamos auxiliar a compreensão dos conceitos de ácidos e bases pelos alunos. De um modo geral, a realização do experimento teve uma boa interação por parte dos alunos, mas como foi algo demonstrativo faltou um certo cuidado no momento de levantar situações-problemas para instigar a curiosidade dos estudantes. Por vezes, as respostas eram fornecidas em um espaço curto de tempo, dificultando que os alunos pensassem nas respostas. Mesmo a atividade apresentando algumas limitações que são naturais ao longo do processo, foi muito interessante para envolver os estudantes e posteriormente retomar conceitos da prática para continuidade da abordagem temática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de permanência no espaço da sala de aula foi um processo de muita aprendizagem onde se fez necessário reviver alguns ensinamentos vivenciados na graduação e colocá-los em prática.

Lidar com situações da sala de aula foi um grande desafio e mostrou a importância de utilizar dos erros para construir o conhecimento em um processo investigativo, instigando a curiosidade dos alunos. Acreditamos que nesta mediação, os alunos puderam pensar sobre essa temática de forma mais crítica interagindo com novas formas de linguagens. Além disso, é de suma importância discutir temas que tratem dos aspectos de cunho social, ambiental e político demonstrando sua importância, além de sua relação com a Ciência e a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. **Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula**. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

FARIA, F. C; CUNHA, M. B. **'Olha o passarinho!' A fotografia no ensino de ciências**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 38, n. 1, p.57-64, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/28527/pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

Giordan, M. **O papel da experimentação no ensino de ciências**. Química Nova na Escola, n. 10, p. 43-49, 1999. disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

OFICINAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENTRO DE CONVIVÊNCIA EM SANTA IZABEL DO OESTE-PR

Mayra Alonço¹⁴⁰
Orientadora: Gisele Louro Peres¹⁴¹

Eixo Temático: Eixo 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores.

Modalidade: Comunicação Oral

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Meio Ambiente. Saída de Campo.

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental nas escolas auxilia na sensibilização em relação aos problemas que vêm sendo causados ao meio ambiente pela ação do ser humano. Compreender e entender a importância de obter conhecimentos acerca da temática é destacar a nossa responsabilidade perante esta problemática mundial.

Nesse sentido, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa maior sobre Ensino de Ciências intitulada: A potencialidade das Oficinas Temáticas no Centro de Convivência em Santa Izabel do Oeste-PR, desenvolvida no programa de Especialização em Ciências Naturais e Sociedade, desenvolvida em um espaço educativo localizado no município de Santa Izabel do Oeste-PR, denominado Projeto Social: Centro de Convivência. A instituição atende aproximadamente 170 crianças e adolescentes que apresentam vulnerabilidades sociais, fragilidades escolares e familiares. Para este trabalho estabelecemos uma turma de adolescentes de aproximadamente 20 participantes como grupo referência. Esses participantes frequentam diariamente, semanalmente ou quinzenalmente as oficinas oferecidas neste espaço e as ações planejadas visam intervenções que proporcionam situações desafiadoras, estimulando e orientando os participantes na construção e reconstrução de sua história e vivências individuais, coletivas e familiares (BRASIL, 2016).

Este espaço é um programa oferecido pelo município e não é engessado em ações preestabelecidas e sim, apresenta potencial para desenvolvimento de diferentes atividades que visam atingir a realidade de cada grupo. Essas atividades são pautadas em aspectos relacionados à melhoria das percepções da realidade social em que o indivíduo está inserido, bem como, mostrar diferentes possibilidades para o futuro.

Decorrente de conversas anteriores com os participantes, foi possível identificar algumas fragilidades escolares a respeito do conhecimento sobre Ciências, esse fato também foi motivador para que pudéssemos estabelecer o tema de pesquisa deste trabalho. Escolhemos então, desenvolver oficinas temáticas buscando demonstrar alternativas significativas para os participantes compreenderem fenômenos simples do seu cotidiano e relacionar com conceitos já vistos nas aulas de Ciências.

140 Professora Especialista em Educação em Ciências Naturais e Sociedade (UFFS). Mayra Alonço. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. mayraa.alonso@gmail.com

141 Professora Doutora em Química Gisele Louro Peres, Docente do Curso de Química - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. gisele.louro@uffs.edu.br

Para atender às especificidades do ambiente e público da pesquisa, propusemos como objetivo geral para este trabalho, demonstrar que as oficinas de Educação Ambiental podem ser inseridas como alternativas significativas de aprendizados voltados à áreas de interesses dos participantes, promovendo transformação social e fortalecendo o desenvolvimento humano através da interação dialógica entre os diferentes atores sociais em que assumam e reconheçam seus papéis na sociedade.

2 METODOLOGIA

Propusemos um percurso metodológico do tipo pesquisa de campo de natureza qualitativa, que envolveu diferentes momentos, sendo que inicialmente buscamos conhecer quais eram as inquietudes que existiam entre os participantes que frequentavam o Centro de Convivência. Assim, aplicamos a caixinha: FALA QUE EU ESCUTO como instrumento para detectar as dúvidas que existiam entre os participantes e relacioná-las com o ensino de Ciências. A caixa ficou a disposição durante 20 dias, nesse período eles puderam elaborar questionamentos e depositar na caixa de modo anônimo.

Para analisar o material que obtivemos na caixa, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, GALIAZZI, 2007), que consiste em um processo de reconstrução de sentidos, as informações que se deseja investigar são compreendidas como “corpus” e analisada de acordo com três etapas: unitarização, categorização e metatexto. Para o desenvolvimento das oficinas temáticas utilizamos os Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002). Após a aplicação da ATD, obtivemos uma série de temáticas, dentre elas, a exposta neste trabalho a partir da categoria “O ambiente” que foi desenvolvida a partir da Oficina Temática de Educação Ambiental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Solicitamos que representassem por meio de ilustrações as suas percepções sobre o meio ambiente, ao serem analisadas detectamos que os participantes compreendiam o tema como algo a parte e distante deles e exclusivamente relacionado aos animais, rios e as plantas, de modo geral, a natureza. Ao serem questionados, por exemplo, se este ambiente poderia ser tudo o que os rodeia, eles sentiram dificuldades em argumentar.

Para ampliar essa percepção, precisamos introduzir algumas perguntas, como, o que é a poluição e onde ela está localizada? Ao responder que está em toda parte, os participantes tomaram para si uma nova possibilidade, de o ambiente ser tudo o que nos rodeia. Dentre outros questionamentos, qual é a nossa responsabilidade com o ambiente? Como você protegeria o ambiente? O que é ecologia? O que é um problema ambiental? Entre essas respostas, os participantes puderam estabelecer algumas conclusões sobre suas percepções iniciais.

Muitos pesquisadores atribuem significados para o termo “meio ambiente” ou mesmo “ambiente” e as discussões acerca desses significados envolvem questões filosóficas e religiosas. O ambiente pode ser definido como a soma de todas as forças e fatores externos, tanto bióticos, quanto abióticos, que afetam crescimento, estrutura e reprodução (GLIESSMAN, 2000). Assim, o ambiente que o organismo ocorre precisa ser compreendido como um conjunto dinâmico e em constante mudança.

O meio ambiente não é apenas o espaço em que se vive, mas o espaço do qual vivemos (PRIMAVESI, 1997). Assim, a concepção que o ambiente é um conjunto de diferentes elementos relacionados, que são indispensáveis para sobreviver constituindo ambientes específicos, pensando que somente o homem é capaz de pensar culturalmente,

reforça-se à visão de ambiente que refere-se ao conjunto de meios ambientes de todas as espécies, pensados e conhecidos pelo sistema social humano (DULLEY, 2004).

Utilizamos aulas expositivas com slides para mostrar a apresentação de definições, além de imagens, comparações e charges que forneceram o efeito visual e contextualização do aprendizado. A aula expositiva ainda é um método considerado tradicional, no entanto, a utilização de demais estratégias e de mídias, a depender do objetivo, situação e planejamento, ela pode sim, ser considerada um importante instrumento promotor de aprendizados (GIL, 2009).

Os participantes realizaram também, uma saída a campo para Foz do Iguaçu-PR, em que organizamos um pequeno roteiro que se baseou em uma visita guiada no Parque das Aves, visita no Parque Nacional - Cataratas do Iguaçu, Zoológico Municipal Guarani, Usina Itaipu Binacional e Marco das Três Fronteiras, tratando da conservação da Mata Atlântica, espécies nativas e endêmicas, extinção de espécies, manutenção, reprodução, contemplação, dentre outros. Também promovendo a conscientização, o conhecimento, as atitudes, os valores, as habilidades, a capacidade de avaliar e participar, reconhecendo seu papel em relação ao meio ambiente.

As saídas de campo facilitam a interação dos alunos com o meio ambiente em situações reais, motivando e a curiosidade e busca pelo saber, promovendo o estreitamento das relações (VIVEIRO e DINIZ, 2009). Permite a abordagem de diferentes conteúdos, colocando o aluno em contato direto com o espaço de aprendizado, para que compreenda o mundo natural, interprete fenômenos e possa problematizar soluções possíveis para as questões observadas, relacionando a teoria e a prática (VESETINI, 2004).

Ainda, ao final da saída de campo, os participantes desenvolveram narrativas, das quais, originaram-se livros autorais em que traziam suas memórias e aprendizados. Os livros foram lançados simbolicamente e divulgados no município. De modo geral, os participantes constataram que vivenciar essa experiência foi o modo mais impressionante de aprender sobre o meio ambiente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que assuntos referentes à educação ambiental sejam abordados em diferentes esferas educativas, a sociedade, de modo geral, ainda demonstra fragilidades enquanto responsável pelos cuidados do ambiente e acaba por não entender os verdadeiros riscos das ações inadequadas perante o meio. Proporcionar momentos em que aproximem os adolescentes dessa realidade determina como eles agirão no futuro, por isso é fundamental que ações elaboradas e bem planejadas sejam praticadas com frequência com esse público.

Assim destacamos a necessidade de abordar a educação ambiental constantemente no Centro de Convivência, a fim de fortalecer o aprendizado e os valores frente à temática. Também dando destaque às questões sociais e ambientais, compreendendo fenômenos que estão no cotidiano e que passam despercebidos, promovendo ações concretas que demonstrem a importância desse tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONÇO, Mayra. PERES, Gisele Louro. **A potencialidade das Oficinas Temáticas no Centro de Convivência em Santa Izabel do Oeste-PR**. Realeza. 2018.

BRASIL, **Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social - SNAS. Brasília, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DULLEY, Richard Domingues. **Políticas estaduais para a agricultura: São Paulo, 1930-80**. São Paulo: IEA, 1995. 188 p. (Coleção Estudos Agrícolas).

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLIESSMAN, Stephen. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

PRIMAVESI, Ana Maria. **Agroecologia: ecosfera, tecnosfera e agricultura**. São Paulo: Nobel, 1997.

VESETINI, José William. **Realidades e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil**. In: VESETINI, J. W. (Org.) **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004

VIVEIRO, Alessandra Aparecida e DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar**. *Ciência em Tela*, v.2 n. 1, 2009.

O RELÓGIO SOLAR COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR.

Paulo de Tarso Ferreira dos Santos¹⁴²
Giovani Luis Voloski¹⁴³
Grazieli Solange Siva¹⁴⁴
Orientadora: Viviane Scheibel de Almeida¹⁴⁵

Agência financiadora: CAPES

Eixo Temático: Eixo 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores.

Modalidade: comunicação oral

Palavras-chave: Relógio solar. Ensino-aprendizagem. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Existem inúmeros estudos sobre formas de ensinar e aprender, e verifica-se que com o avançar do tempo as dificuldades continuam, principalmente no sentido de como contextualizar o conhecimento, tornando a educação mais atrativa e próxima do cotidiano do estudante. Uma das propostas implantadas nas escolas é o ensino interdisciplinar, que busca integrar as várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, este trabalho traz uma proposta de como se trabalhar assuntos de astronomia, matemática, história, geografia e artes, como uma possibilidade de integrar estas áreas de forma prática e participativa, vindo de encontro com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC traz como uma de suas propostas o ensino interdisciplinar, tendo como finalidade a integração de componentes do currículo, não excluindo as disciplinas, de forma a proporcionar e aprimorar as aprendizagens fins previstas para cada etapa da Educação Básica. De acordo com BRASIL (2018, p. 16), uma dessas ações é

“decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;”

Outra forma interessante de se trabalhar na escola é a partir da proposição de problemas. Trazer um questionamento diferenciado, provocando o pensamento crítico do estudante para resolver algo, pode ser um método diferencial para instigar a criatividade em sala de aula. Pensando nisso, propor ao estudante em como saber as horas durante o dia sem a utilização de um relógio, pode fazê-lo pensar em como os povos antigos se localizavam no tempo, desde as estações do ano até as horas durante o dia. Para tanto, é preciso ter noções básicas de astronomia, como posição aparente do sol de acordo com a estação do ano,

142 Acadêmico do Curso de Física-Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. paulinhotars@hotmail.com

143 Acadêmico do Curso de Física-Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. giovanivoloski@hotmail.com

144 Acadêmico do Curso de Física-Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. grazielisolsiva@hotmail.com

145 Pós-doutora em Física. Orientadora. Prof.^(o) do Curso de Física-Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. viviane.scheibel@uffs.edu.br

posicionamento geográfico e até como se desenhar corretamente uma elipse.

Deste modo, este trabalho traz um relato de experiência sobre a construção de um relógio de sol analemático em ambientes não formais, os quais proporcionam ao aluno uma aprendizagem a respeito dos conteúdos formais, mas que ocorre fora do ambiente institucional da escola propriamente dito, podendo ser promovida em espaços como casas de ciência, museus e afins. Esta proposta é abordada de maneira objetiva, tendo como epicentro o ensino de ciências, com fundamentos nos conceitos de astronomia e matemática, a ser levado a *posteriori* aos espaços das escolas de educação básica da região.

2 DESENVOLVIMENTO

O relógio de sol analemático tem seu funcionamento baseado no movimento conjunto da Terra e do Sol. Se fixarmos no solo uma haste rígida, chamada também de gnômon, no momento em que os raios solares tocarem a região em que tal haste se encontra, teremos ali a projeção de uma sombra decorrente da ausência destes mesmos raios, que foram impossibilitados de tocar o solo pela presença do gnômon. Estas sombras projetadas, que oscilam ao longo do dia, são usadas desde os primórdios para demarcar a passagem do tempo durante o dia, onde, com o avanço dos estudos da matemática e geometria, pelos gregos, pode-se determinar marcações que exprimiam, com relevante precisão, as horas.

Estando ciente destas informações, o passo primal a ser adotado para a construção de um relógio solar analemático é o de escolher com cautela o local para o mesmo, assegurando que o seu funcionamento seja satisfatório. Procura-se então por espaços em que a luz solar seja predominante durante todo o dia, afastado de árvores e de estabelecimentos que possam vir a causar sombras, bem como se exige que o mesmo seja tão plano quanto possível, evitando, assim, prejudicar ou impossibilitar a mensuração das horas em qualquer momento do dia. Este elencado deve-se definir as dimensões para o tamanho em que se deseja edificar o relógio, onde as horas mensuradas tem sua escala demarcada sobre uma elipse.

O presente trabalho descreve a construção de um relógio solar com dimensões adotadas para projetar a sombra de um gnômon, cujas dimensões escolhidas foram de 2,3 m para o eixo maior e 1,0 m para o eixo menor de uma elipse, tendo como base a referência de Azevedo et al. (2013). O eixo menor deve ser alinhado com a linha norte-sul geográfica, utilizando uma bússola, tendo na extremidade sul, o meio dia. As horas são separadas por ângulos que evoluem a partir do eixo menor, ângulos estes que podem ser obtidos manualmente com ferramental matemático, ou, então, com auxílio de algum software. A proposta aqui é de que o usuário do relógio seja o próprio gnômon, e como os raios do sol incidem de maneiras diferentes ao longo do ano, é necessário que o mesmo usuário varie seu posicionamento também, ao longo de uma escala assinalada sobre o eixo menor, que pode ser determinado a partir da declinação do sol. Assim, a hora aferida estará sempre correta, seja no verão, ou no inverno.

Para a ascensão do anseio pelo conhecimento, propõe-se aos alunos a seguinte problemática: se estivessem em algum lugar deserto, vocês seriam capazes de se orientar no tempo tendo em mãos apenas uma bússola? Com saberes suficientes, isso se torna totalmente praticável. De acordo com Azevedo et al.(2013):

“Uma maneira de introduzir a física no ensino fundamental é através da astronomia, esta possui formas para envolver o aluno e assim aumentar sua curiosidade e incentivar o trabalho de grupo, fazendo com que este seja o centro do processo de ensino-aprendizagem”.

Propomos então, a construção do relógio solar analemático como uma ferramenta pedagógica, que irá abranger distintas áreas do conhecimento como física, ao se tratar do movimento dos astros celestes, matemática, ao trabalhar com as unidades de medidas, ângulos

e geometria, geografia, no que diz respeito aos pontos cardeais, coordenadas geográficas e o movimento planetário, história, ao elucidar como os antigos se localizavam no tempo, e artes, envolvendo o delineamento e decoração do aparato, obtendo, de tal maneira, uma atividade integralmente interdisciplinar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento em que notamos a riqueza de conteúdos que podem ser tratados partindo do mesmo ponto, o relógio de sol analógico, percebeu-se a poderosa ferramenta pedagógica que o mesmo é, e que, partindo de uma situação problema ilustrativa, podem-se alcançar resultados no mínimo satisfatórios no que diz respeito à aprendizagem, levando em conta todos os aspectos interdisciplinares que também são de suma importância para, não somente, uma educação multicultural, mas também de caráter científico. Partindo de tal premissa, propomos a construção de um relógio solar no campus da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza, que servirá como auxílio para as atividades do componente curricular de astronomia presente em vários cursos de graduação (licenciaturas) e também para mostras científicas durante visitas de escolas no campus.

Uma meta a ser seguida é a construção deste mesmo relógio solar nas escolas da Educação Básica em que o PIBID-Física atua, a fim de desenvolver nos alunos, para além do espírito de trabalho grupal, noções dos temas que abrangem a astronomia básica como latitude, longitude, movimento aparente do sol, pontos cardeais, uso da bússola e estações do ano. Desta maneira, proporcionar uma investigação científica acerca da própria realidade e do cotidiano que os cercam, com embasamento científico, partindo de estruturas simples e individuais do conhecimento, até às mais complexas e holísticas - da particularidade à generalidade - utilizando a construção do relógio solar como proposta didática de ensino e aprendizagem, podendo, assim tornar o "fazer ciência" mais próximo e real, quebrando paradigmas e cativando cada vez mais alunos para as áreas da ciência como a astronomia e a física, que dia após dia carecem mais e mais de novas maneiras para serem explicitadas, fazendo assim, surgir novos interessados, dando continuidade no progresso do conhecimento do mundo em que habitamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO S. M., Samara, et al. **Relógio de Sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v.35, n.2, p. 2403-1 a 2403-12, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

OS CINCO SENTIDOS E O CORPO HUMANO: PENSANDO A INCLUSÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Simara Perin Padilha¹⁴⁶
Orientadora: Claudia Almeida Fioresi¹⁴⁷

Eixo Temático: Eixo 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores.

Modalidade: Comunicação oral.

Palavras-chave: Estágio. Abordagem Temática. Empatia.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o relato de experiência referente ao projeto de ensino desenvolvido no estágio de regência na 8ª fase do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza. A proposta foi elaborada no componente curricular de “Projeto de pesquisa no ensino de Química e Ciências I” que teve como princípio norteador elaborar uma proposta de Ensino por meio de uma temática relevante para o contexto no qual os licenciandos estavam inseridos.

Esta proposta, foi desenvolvida na disciplina de Ciências do 8º ano “B do Colégio Estadual São Cristóvão – EFM, localizado no município de Capanema – PR. Trabalhamos com os conceitos de ossos, músculos e os cinco sentidos, a partir da temática “Saúde e Cidadania: Os cinco sentidos e o corpo humano”, visto que o ensino de Ciências no ensino fundamental é de suma importância para a vida estudantil dos alunos. Este ensino deve despertar nos estudantes o espírito crítico, incentivando-os a pensar e refletir sobre diversas questões que estão postas em nossa sociedade.

A proposta do tema gerador considera todos os saberes já existentes como importantes para a construção de novos e aprimoramento dos mesmos. Em nossa proposta, consideramos importante compreender como cada um dos nossos órgãos dos sentidos funcionam, e também como atua o movimento do nosso corpo a partir dos ossos e músculos. Estes órgãos do sentido também foram utilizados como ponto de partida para discutir aspectos relacionados à saúde, cidadania na escola, levando sempre aspectos sobre a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação. Neste sentido, se faz relevante pensar em como a percepção dos cinco sentidos e do funcionamento do corpo humano, afetam e se correlacionam na vida cotidiana dos estudantes?

A sequência das aulas foi desenvolvida durante um período de 8 semanas que equivalem a 21 aulas, e foi organizada de acordo com os seguintes momentos: apresentação do projeto de ensino; exposição sobre os conceitos relacionados a visão e demonstração do protótipo do olho (um modelo interativo que contém as partes do olho e permite seu manuseio para encaixar as peças); desenvolvimento da dinâmica “Os cinco sentidos”; audição e demonstração do protótipo da orelha; poluição Sonora e problemas de audição; audição e equilíbrio; olfato, memória olfativa e dinâmica no laboratório “Sentindo os odores”; gustação; atividade prática “Percebendo os sabores”; síndrome de Riley-day, leitura do texto “As pessoas que não sentem dor”; conceitos sobre os receptores da pele e percepção dos

146 Acadêmica do curso de Química Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *campus* Realeza, simarap03@gmail.com.

147 Mestra em Educação, professora do curso de Química Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *campus* Realeza, claudiaafioresi@gmail.com.

movimentos; movimentação do corpo, ossos do corpo humano, funções, divisões do esqueleto, articulações; dores nas costas, problemas ósseos e raios-x; os músculos, dores musculares e a importância da atividade física. Neste trabalho, optamos por relatar o contexto de discussão dos sentidos da visão e audição.

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento de atividades e práticas educativas que contemplem as necessidades educacionais especiais é um importante passo para uma educação de qualidade, que busque a redução da desigualdade existente no espaço educacional e também fora dele, com a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos, pois este é o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade (FRIAS; MENEZES, 2008).

A escola possui um desafio muito grande, pois é ela quem deve se adaptar às necessidades e particularidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento, oferecendo educação de qualidade para todos os alunos, construindo um novo conceito do processo de ensino e aprendizagem. O papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que, ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem (SAVIANI, 2001).

Pensando nisso, buscamos no decorrer das atividades do estágio momentos em que fossem contempladas situações de inclusão, apesar de não haver alunos com deficiência nesta sala de aula. Porém, acreditamos que despertar a empatia dos educandos em relação às pessoas que precisam de atenção especial, dentro e fora da escola é de suma importância para seu desenvolvimento enquanto cidadão, até porque há um conjunto de leis que amparam as pessoas com deficiência, que também precisam ser discutidas na escola. Além disso, as atividades tinham como objetivo refletir sobre a importância dos cinco sentidos, dos ossos e músculos para a sobrevivência dos seres humanos e debater sobre certas limitações destes sentidos, também faz parte da construção destes conhecimentos.

Algumas dinâmicas foram desenvolvidas após a abordagem dos conceitos relacionados ao tema principal, e após todas elas, buscamos conduzir um debate, incentivando os educandos a dialogar quando se sentissem à vontade, e torná-los participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, pois os sentidos são muito importantes para todos os seres vivos. Conforme discorre Luckesi (1993, p. 114) “[...] o educando é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana”.

Como exemplo de uma situação desenvolvida podemos citar, a dinâmica “Os cinco Sentidos” realizada no laboratório de ciências, onde em duplas, um colega estaria vendado, e o outro deveria escolher um objeto para sentir, um alimento para degustar e algo para cheirar, e quando fosse dado um sinal os estudantes deveriam realizar as três tarefas ao mesmo tempo. A ideia era que eles pudessem ter uma percepção das dificuldades que as pessoas que possuem problemas na visão passam no seu dia a dia e também de como nossos sentidos estão relacionados.

Ainda com relação ao tema da visão, em outro momento os alunos em duplas, realizaram uma atividade em que um deles deveria ser o condutor e o outro o conduzido (que estava vendado) e estes seguiram um mapa com um caminho pré-determinado. Todavia, o condutor deveria guiar o seu colega pelo caminho verbalmente e, fisicamente quando necessário, para que não ocorresse nenhum acidente. A atividade tinha o objetivo de fazer com os alunos observassem se o espaço físico da escola estava adequado para que pessoas com deficiência pudessem ir e vir sem nenhum impedimento. Quando todos haviam voltado, buscamos debater sobre como foi o trajeto, quais dificuldades que sentiram, se a escola estava

adequada ou não, uma aluna relatou: “*nossa, é muito ruim, a gente sesente perdido*”, falaram ainda que em alguns lugares a escola estava adequada e outras não.

Em relação ao sentido da audição, inicialmente levamos o modelo anatômico da orelha para explicar suas partes, como ocorre a percepção dos sons que ouvimos e como o equilíbrio do nosso corpo está relacionado com esse órgão do sentido. A partir disso, discutimos sobre a poluição sonora, intensidade dos sons e como eles podem causar problemas sonoros, isso também nos levou a discutir sobre os problemas de audição, a surdez, e o papel da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A partir da discussão, pudemos perceber o quanto seria importante que nas escolas houvesse também o aprendizado em Libras, para que todos os atores sociais dela, pudessem aprender esta comunicação para quando se depararem com situações necessárias pudessem utilizá-la.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das atividades realizadas e observações feitas, podemos perceber o quão importante é pensar a inclusão, não somente na sala de aula do ensino de ciências, mas de maneira interdisciplinar. Em todas as atividades, os educandos estavam empenhados em participar e discutir os aspectos relacionados. Além disso, priorizamos sempre as atividades em grupo para promover o trabalho em equipe na escola.

Diante de todo o exposto e da experiência vivida, acreditamos que o estágio supervisionado tenha contribuído muito para a formação como docente no ensino de Ciências. Além de possibilitar a reflexão diária sobre as situações vivenciadas em sala de aula, em um processo de construção contínuo, levando sempre em consideração o envolvimento dos estudantes como seres ativos em todo processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão Escolar Do Aluno Com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições Ao Professor Do Ensino Regular**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em 12 de Agosto de 2019.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993, p.109-120.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FALANDO SOBRE EMPATIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Thaís Cristina Dick Cardozo de Oliveira,¹⁴⁸
Orientadora :Claudia Almeida Fioresi¹⁴⁹

Eixo Temático: Eixo 09 - Educação em Ciências e Matemática e a Formação de Professores

Modalidade: Comunicação oral.

Palavras-chave: Experiências vividas. Cinco sentidos. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Ao vivenciar a rotina dentro de uma sala de aula por meio dos estágios supervisionados, percebemos a importância de fazer com que os conceitos trabalhados se tornem significativos para os alunos. Uma forma de alcançar isto, foi abordando os conceitos científicos de forma que possibilite aos alunos estabelecer relações entre a ciência com experiências vividas ou presenciadas por eles.

Sendo assim, por meio do tema: “Aprendendo a ter sensibilidade em ver, ouvir, sentir e pensar sobre as limitações físico-sensoriais” buscamos abordar no Estágio Curricular Supervisionado em Ciências I – Ensino Fundamental, realizado no Colégio Estadual Rocha Pombo – E. F. M. N na cidade de Capanema – PR, conceitos que envolvessem os órgãos dos sentidos e o sistema nervoso, uma vez que esses conteúdos possibilitaram, trabalhar com algumas limitações físico-sensoriais (pessoas com dificuldades na visão, audição, fala, etc).

O tema do projeto abordou as palavras “ver”, “ouvir”, “sentir” e “pensar”, não em seu significado literal, mas buscou relacionar os sentidos com a sensibilidade em prestar atenção nas limitações encontradas nas pessoas em nossa sociedade. Vimos esse tema, não somente como uma maneira de relacionar a ciência com questões sociais, mas também de praticar, ou pelo menos tentar despertar a empatia nos alunos. Buscando contemplar essa ideia, durante minhas aulas, os alunos eram convidados a colocarem-se no lugar do outro, fazendo com que tivessem sensibilidade em sentir como um aluno com algum tipo de limitação se sente em uma sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

As aulas ministradas foram organizadas por etapas de acordo com os seguintes momentos: Apresentação e problematização sobre o que seria o sexto sentido; Estruturas do olho, suas funções e problemas de visão; O tato, receptores da pele e problematização da importância de "sentir dor"; Estruturas da orelha, como escutamos o som, sua influência no equilíbrio, poluição sonora e problemas de audição; Gustação, seu funcionamento e problematização da ageusia; Comunicação entre os neurônios e organização do sistema nervoso e a relação dos 05 sentidos com o encéfalo.

Como o tema do projeto foi sobre empatia, a cada conteúdo trabalhado em sala de aula, realizamos pelo menos uma atividade que buscasse o despertar da empatia por parte dos alunos. Por conta da limitação de espaço deste *template*, optamos por fornecer uma visão

148 Acadêmica do Curso de Química-Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. thaais.c.dick@gmail.com

149 Mestra em Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora. Prof.^(a) do Curso de Química-Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS/Realeza-PR. claudia.fioresi@uffs.edu.br

geral do todo e aprofundar algumas atividades desenvolvidas. Segundo Motta *et.al* (2006 p. 524),

Metaforicamente experimentar empatia equivale a “calçar os sapatos” de alguém. De maneira mais completa, empatia pode ser definida como uma habilidade social constituída de três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. O componente cognitivo consiste na capacidade de adotar a perspectiva dos demais e inferir seus pensamentos e sentimentos. O componente afetivo é caracterizado por uma predisposição para experimentar compaixão e preocupação com o bem-estar das outras pessoas. O componente comportamental traduz-se pela habilidade de expressar compreensão e reconhecimento para com os sentimentos e pensamentos de outrem

Desta forma, a primeira atividade realizada foi sobre o sentido da visão. Os alunos foram divididos em duplas, onde um estava vendado e o outro deveria auxiliar seu colega. Juntos, deveriam percorrer o espaço escolar com o objetivo de conhecer e problematizar esse espaço em relação à inclusão. Durante o trajeto percorrido, haviam diversos obstáculos, tais como, escadas, postes e valetas sem sinalização. A seguir, apresentamos o relato de um estudante: *Estudante 01: “se eu acho difícil ficar algumas horas sem ver nada imagina as pessoas que são cegas, não podem ver o quão é bonito o nascer do sol ou o anoitecer, eu acho que não conseguiria ficar sem enxergar. Eu fico imaginando o quanto deve ser difícil atravessar uma rua isso não é legal, mais, a sensação é de não saber o que vem pela frente, o medo de cair é muito grande.* Com base nesses relatos, acreditamos que os alunos conseguiram experimentar minimamente as dificuldades que pessoas com deficiências visuais encaram no seu dia a dia.

Ao trabalhar o sentido do tato e seus receptores, iniciamos a aula com a seguinte pergunta: “Como seria se nós não sentíssemos dor?”. Posteriormente, realizamos a leitura de um texto de Divulgação Científica da revista Superinteressante, intitulado: “As pessoas que não sentem dor”, Moreschi (2011). O motivo da escolha deste texto, foi pelo fato de consistir em relatos e depoimentos de algumas pessoas com analgesia (pessoas com insensibilidade à dor), as quais relatam sobre as dificuldades que enfrentam devido a essa doença. Conforme a leitura era feita, houve várias reações dos estudantes que demonstraram certa sensibilização ao entender as consequências desta doença.

Ao iniciar o sentido da audição, abordamos sobre a poluição sonora e como ela pode afetar nossa audição, causando muitas vezes, até a surdez. Buscando o despertar da empatia no que diz respeito a audição, distribuímos para cada aluno, um protetor auricular e passamos a seguinte tarefa: Utilizar esses protetores em algum momento do dia e tentar se comunicar com outras pessoas. Embora a audição não fosse totalmente afetada, solicitamos para que descrevessem as dificuldades que encontraram e como fizeram para superá-las. Acreditamos desta forma, que os alunos que realizaram a atividade, conseguiram sentir como é complicado para uma pessoa com algum tipo de deficiência auditiva, por mais que não seja surdez profunda, se comunicar e se relacionar com outras pessoas da sociedade.

Os dois últimos sentidos a serem trabalhados foram a gustação e o olfato, que foram abordados de maneira conjunta, pois estão diretamente relacionados. Iniciamos novamente a aula com uma questão problema: “Por que temos dificuldade em sentir o gosto das coisas quando estamos resfriados?” À medida que os alunos elencaram suas hipóteses, registramos as mesmas no quadro, como exemplo podemos mencionar: “*Porque não conseguimos sentir o cheiro direito*”. Posteriormente, desenvolvemos toda a relação conceitual existente entre olfato e paladar, como cada sentido funciona e apresentamos também os conceitos de ageusia e anosmia, pessoas que não sentem o gosto e o cheiro das coisas, respectivamente. Eles ficaram surpresos em saber que existia esses tipos de doenças, e houve uma boa discussão conjunta.

No último momento da aula realizamos uma atividade prática que envolvesse despertar da empatia com os conteúdos relacionados ao sistema nervoso. Sendo assim, dividimos a turma em 4 grupos, dois desses grupos, tiveram as pernas imobilizadas com fita larga, os outros dois grupos, tiveram as pernas e os braços imobilizados. Destacamos que a atividade não se compara com uma real paraplegia ou tetraplegia, mas proporciona alguma dificuldade na locomoção e movimento dos membros. Desse modo, os alunos puderam pensar nas inúmeras dificuldades que as pessoas com tais limitações enfrentam.

O tema do projeto sempre me permitiu abordar a questão da inclusão, pois acreditamos ser de extrema importância fazer levantar essa problematização com os alunos, não apenas quando falamos do espaço escolar estar ou não adaptado, mas também em questões dentro da própria sala de aula, pois para Camargo (2017), trabalhar com a diferença e a diversidade é essencial para a construção de materiais e metodologias de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos momentos na universidade, aprendemos sobre a importância de desconstruirmos os métodos tradicionais de ensino, deixando de tratar o aluno como mero receptor. Com base nisso, buscamos trabalhar com uma metodologia diferente, que levasse em consideração atividades e discussões que relacionasse o ensino de ciências e a empatia, pois educar é um processo complexo de interação, que precisa sempre levar em consideração o outro. Outro aspecto que esse estágio proporcionou perceber, é que, infelizmente, essa seja uma das poucas oportunidades que os alunos possuem de ter contato com atividades mais práticas e voltadas para sua realidade, levando em consideração aspectos voltados para empatia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.** (Bauru) vol.23 n.º.1 Bauru Jan./Mar. 2017.

MORESCHI, B. As pessoas que não sentem dor. **Super Interessante**. Jan. 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/as-pessoas-que-nao-sentem-dor/>

MOTTA, D. C. et al. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 3, p. 523-532, 2006.

A LEITURA COMO CASTIGO OU IMPOSIÇÃO: REFLEXÕES EM TORNO DE PRÁTICA DE ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Elisa Maria Ficanha Furlan¹⁵⁰
Orientadora :Amelia Rosa Dallastra Godarth¹⁵¹

Eixo Temático: Eixo 10 – Linguagens, Docência e Formação.

Modalidade: Comunicação Oral

Palavras-chave: Leitura. Estágio Curricular. Reflexão analítica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca descrever a experiência discente com base no Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I, referente ao curso de Licenciatura em Letras- Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza-Paraná, de acordo com os pressupostos da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que fundamenta acerca da execução, bem como em respeito aos requisitos previstos no Regulamento de Estágio da Universidade Federal da Fronteira Sul (RESOLUÇÃO Nº7/2015/CONSUNI CGRAD/UFFS).

A importância deste relato de experiência dá-se frente a possibilidade de contribuição para análise e reflexão sobre os saberes e práticas docentes, a relação entre teoria e prática- ou universidade e educação básica-, bem como a possibilidade de expor a experiência realizada e ponderar acerca de alternativas de ensino observadas.

Concomitantemente, objetiva-se analisar como ocorre a relação dos alunos com a leitura exigida em alguns meios escolares, partindo da suposição empírica de que muitos alunos de Ensino Básico entendem a leitura escolar obrigatória como descontextualizada ou forma de castigo. Tal investigação tende a ajudar na construção da caracterização enquanto licencianda à docência.

Considerando a motivação inicial, buscar-se-á, em caráter específico do tema proposto, analisar a disposição do aspecto leitura nas classes observadas em uma Unidade Concedente de Estágio (UCE), buscando responder em relação às observações feitas e dados coletados: a leitura foi imposta obrigatoriamente aos alunos? Houve aspecto de castigo no ato de leitura escolar observado?

Ressalta-se que as informações apresentadas dizem respeito unicamente ao campo de estágio, sendo este uma escola pública da zona urbana de um município do sudoeste do Paraná, onde observou-se 8 horas/aulas de duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental durante o segundo semestre de 2018.

2 DESENVOLVIMENTO

A problemática desenvolveu-se a partir da observação de aulas de Língua Portuguesa, no campo de estágio em um período de 15 dias, onde observou-se a ocorrência de situações de vinculação da leitura ao castigo ou imposição.

150 Acadêmica do Curso de Letras- Português e Espanhol. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. elisaf.letas@gmail.com.br

151 Especialista em Letras - Linguagem, Cultura e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Orientadora. Profª de Língua Portuguesa na área de Análise de Discurso do curso de Letras - Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. ameliagodarth@hotmail.com

Nas oportunidades observadas, aos alunos que se recusaram a ler os textos propostos em sala de aula ou compartilhar por meio da leitura a resolução dos exercícios propostos, além das advertências verbais, também ouviram afirmações de que não seria necessário a leitura caso não desejassem, mas se não o fizessem não haveria acréscimo de peso de nota ao final do trimestre. Assim, a leitura atendeu ao pressuposto de obrigatória e de maneira impositiva.

Já a percepção de castigo, compreende às observações em que alguns alunos, em comportamento indisciplinar, recusaram-se a realizar as atividades propostas pela docente e foram conduzidos até a biblioteca da instituição para a realização de leitura de obras clássicas. Caracterizamos a indisciplina às conversas paralelas, brincadeiras inadequadas e inoportunas e comportamentos agressivos entre colegas, conforme afirma Garcia (2011).

O termo “castigo” no meio escolar brasileiro remete, em sua maioria, às punições físicas destinadas aos alunos nos últimos dois séculos. Aragão e Freitas (2012) apresentam, sobre tal aspecto, relatos cronológicos em torno de alternativas como palmatórias ou chicotadas, utilizadas, segundo os autores, até meados de 1827 onde uma Lei Imperial determinou a substituição de castigos escolares físicos por morais. Esses, por vez, “visavam a incutir o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos” (ARAGÃO e DE FREITAS, 2012, p.27).

Na observação de classe, em ambas situações em que os alunos foram enviados à biblioteca, os objetivos acercaram-se àqueles do século XVIII, buscando inculcar a repreensão e a suscitação de sentimento vergonhoso aos alunos envolvidos.

Apesar da legislação do século XIX que estabelecia a proibição de castigos físicos aos alunos e da posterior criação de políticas públicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 90 do século passado, a imposição de castigos morais e físicos à crianças e adolescentes é ainda frequente. Relatos compilados por De Brito apresentam a ocorrência de leitura como castigo no início do século XXI.

A escola, no entanto, me fazia ter medo de errar, era como se fosse uma leitura-castigo: na frente da turma, com muitas interrupções da professora e tendo que repetir tudo novamente se passasse por alto algum sinal de pontuação. Era como se a escola fosse um mundo e a vida real fosse outro. (DE BRITO, 2013, p.27)

Os relatos demonstram como é intrínseca a relação entre ensino e castigo na sociedade brasileira, justificando a inculcação de situações como a observada no Estágio Supervisionado realizado.

Diante desse cenário, considera-se importante comentar algumas questões: Como a escola pode superar este estereótipo de que a leitura é descontextualizada? Como romper com a ideia de que a leitura deve ser associada ao castigo?

Antes de qualquer consideração, é imprescindível ressaltar que nem todo indivíduo que tem repulsa ao ato de ler a tem por razão de práticas como as observadas. Assim que,

embora a história de leitura de cada um de nós sempre se articule a uma história coletiva, ela tem, também, lances extremamente individuais, que a tornam única. São, com certeza, bastante pessoais as maneiras pelas quais cada um de nós se aproximou da leitura. (LAJOLO, 2005, p.10)

Ao ponderar acerca do “bom ensino”, Solé (1998) indica que é necessário estabelecer estratégias de leitura para que a formação de um leitor e escritor crítico possa ocorrer, respeitando a concepção de linguagem como forma de interação e a língua como discurso.

No mesmo sentido, é necessário considerar as dificuldades de escrita e leitura como resultados de fatores internos e externos. Nesse sentido,

só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva. (FERREIRA e DIAS, 2002, p.41)

Assim, quando a leitura não ocorre enquanto atividade social e reflexiva, mas sim mecânica e obrigatória sem fins reflexivos contextualizados - como observado-, compromete-se a escrita criativa autônoma do aluno, determinada por Solé (2003) como objetivo geral do ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às especificidades de leitura observadas, acredita-se que para além das críticas autorreflexivas é necessário pensar em todas as dificuldades que enfrentam os docentes da Educação Básica, como desvalorização, desmotivação, ausência de programas de incentivo à pesquisa, indisciplina discente, entre outros fatores. Aspectos esses que dificultam a quebra de paradigmas como a imposição da leitura-castigo.

A leitura como castigo ou imposição, do ponto de vista docente, pode ser vista como tentativa de dissipar a indisciplina ou estimular o desenvolvimento da leitura e escrita. Não culpemos então o professor nem sua formação, ainda que generalizações sejam linhas tênues entre a ignorância e a crítica.

Em suma, as observações aqui apresentadas são de teor crítico-reflexivo, sobre as quais destaca-se que uma pesquisa mais detalhada pode estabelecer características e desenvolver habilidades adequadas a cada realidade, entendendo que o objetivo central do processo de rompimento do paradigma de leitura-castigo seria a ideia de que é na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer (LAJOLO,2005), possibilitando uma reconfiguração do que entendemos como capacidade de leitura escolar, ou seja, um leitor ideal seria aquele que atenderia ao que Rojo (2002) denomina capacidades de leitura, identificadas pelas capacidades de decodificação e compreensão de um texto intimamente ligada ao conhecimento de mundo do leitor, juntamente à capacidade de apreciação e réplica do leitor frente ao texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Milena; DE FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 17, n. 2, p.17-36, 2012.

BRASIL.Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília,2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em 10 nov. 2018.

DE BRITO, Daniel Bezerra. Prática pedagógica, saberes e histórias de vida. **La Recherche en Éducation**, 2013, n. 10, p.33-41.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, 2002, v. 7, n. 1,p. 39-49.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento-RPD**, 2011, n. 95, p. 101-108.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. **O texto na sala de aula**, 1984, v. 4, p. 39-46.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...O que eu faço?**. 1 ed. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005, 58 p.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, p. 01-08, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Tradução: Cláudia Schiling. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

_____, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa. **TEBEROSKY, Ana et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, p. 17-34, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras**. Chapecó, 2015, 14 p.

OBSERVAÇÃO DE ESTÁGIO EM ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA ÓPTICA SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA

Emily Picini Medeiros¹⁵²
Orientadora: Amelia Rosa Dallastra Godarth¹⁵³

Eixo Temático: Eixo 10 - Linguagem, Docência e Formação

Modalidade: Comunicação Oral

Palavras-chave: Ensino. Educação Básica. Leitura.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência refere-se à ação discente universitária vivenciada no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I, durante o segundo semestre de 2018 e voltado para a problematização na formação de leitores com turmas de Ensino Fundamental no Oeste paranaense. O objetivo com este trabalho é refletir sobre a prática encontrada na observação de 4 horas/aula de língua portuguesa. Assim, por meio de autores como Silva (2005) e Rojo (2004), serão apresentadas as inúmeras facetas observadas na formação de leitores, tal como a relevância em trabalhá-las adequadamente no desempenho gradativo de educandos críticos-reflexivos.

2 LITERATURA EM SALA DE AULA

A vivência de estágio ocorreu com turmas de 7º e 9º Ano - com aproximadamente 35 alunos cada - no qual identificou-se a baixa popularidade da literatura na maior parte dos discentes. Principalmente com os livros ditos clássicos e incessantemente cobrados pelas escolas brasileiras, fazendo-se imprescindível relatar a experiência sob a óptica da prática de leitura adotada em uma instituição de Educação Básica. Como mencionado por Silva (2015), o contato com a leitura não precisamente deveria ser atrelada à uma obrigação em sala de aula, algo a ser competido entre os demais e que acaba por compreender-se como uma atividade forçada e com má reputação entre a maioria dos estudantes. “Na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas” (SILVA. 2005, p. 516).

Por questões que serão explicadas posteriormente, os estudantes passaram a utilizar o tempo destinado às suas leituras na sala de aula, sem o contato com a biblioteca. A partir disso, o projeto de leitura da escola orienta um tempo de aproximadamente 40 minutos semanais para que o aluno possa escolher uma obra no acervo selecionado com base em critérios de faixa etária. É levada, então, uma caixa com diversos títulos, mas, ao final da aula, uma porcentagem dos estudantes havia migrado para a caixa destinada aos gibis. “As Histórias em Quadrinho possuem uma linguagem simples e de fácil compreensão para os alunos que em geral não oferecem resistência a seu uso, uma vez que são relacionadas a uma forma de entretenimento e lazer.” (NOGUEIRA. 2007, p. 176). Os chamados HQ’S

152 Acadêmica do Curso de Letras-Português e Espanhol. na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. piciniemily@gmail.com

153 Especialista em Letras - Linguagem, Cultura e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Orientadora. Profª de Língua Portuguesa na área de Análise de Discurso do curso de Letras - Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. ameliagodarth@hotmail.com

conquistam a atenção entre os estudantes pelas suas imagens chamativas e linguagem relacionada ao dia-a-dia de fácil entendimento, o que acarreta em seu favoritismo.

Outra crítica levantada por Silva (2005) e que ocorreu na turma observada, foram as inúmeras perguntas feitas aos alunos com relação ao nome do autor, ano de lançamento da obra, principais personagens e um breve resumo do que foi lido. O que, de acordo com a autora, é um indício de uma estrutura tradicionalista e que faz a compreensão do texto tornar-se superficial através de uma “[...] noção de língua como sistema abstrato de signos, a compreensão de texto como mera soma de palavras ou de frase descontextualizadas, como também o conceito de leitura como simples decodificação são perspectivas que ainda orientam o ensino de língua/literatura em várias escolas” (SILVA. 2005, p. 518).

Pois, como afirma a autora, há uma subestimação diante da capacidade de interpretação dos alunos. “Nas escolas, diante das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos” (SILVA. 2005. p. 517). Ou seja, a oportunidade em desenvolver novas e bem-vindas interpretações à obra acaba por perder o espaço que traria uma rica contribuição na construção gradativa do leitor crítico. “[...] somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola.” (ROJO. 2004, p. 4).

Para além disso, ao longo de nossa vivência acadêmica como professores em formação, temos ciência da importância significativa do professor-leitor para que seja conduzido até a sala de aula um olhar diferenciado do uso das práticas de leitura. Possuindo o *feeling* necessário.

Para que o aluno se interesse pela leitura, faz-se necessário que ela esteja relacionada com algo que lhe chame a atenção. E, para tanto, requer que o repertório de leitura do professor, agente mediador no processo de formação de leitores seja vasto, permitindo que o mesmo tenha condições de apresentar sugestões sólidas e adequadas para seus alunos. (SILVA. 2012, p. 15)

Assim, o autor compreende a relevância da interação entre o professor e o aluno, além de pôr em destaque uma reflexão sobre a prática em sala de aula adotada por um educador. Porém, entende-se que práticas literárias transcendem a sala de aula, o que será discorrido a seguir.

2.1. NA BIBLIOTECA DA INSTITUIÇÃO

A biblioteca caracteriza-se por seu espaço pequeno para que comporte a mobília e o acervo e, justamente por essa questão, os alunos não podem realizar suas leituras no local e, sim, na sala de aula. Então o estudante chega e a bibliotecária faz uma série de indagações sobre a obra que o aluno traz consigo. Com relação a esse momento, percebo a importância em estabelecer o diálogo com o leitor para acentuar a sua formação leitora, entretanto o método utilizado não condiz para que o aluno possua uma leitura bem articulada.

No espaço não faltam obras renomadas, tal como: obras de João Guimarães Rosa, Mia Couto, Emily Dickinson, “O Senhor das Moscas” (autoria de William Golding e ganhadora do prêmio Nobel de Literatura no ano de 1983), entre tantas outras publicações.

Uma forma para contribuir com a formação de leitores a partir desse acervo, seria trabalhar a importância da obra. Quais paradigmas quebrou, seu contexto social e histórico, críticas importantes que ela venha a trazer, etc. Levar a importância e sentido correspondente à biblioteca escolar. Conforme explica Perucchi (1999):

A biblioteca precisa ser vista como uma oportunidade de fortalecimento do ensino, dando-lhe sentido, onde o professor não siga caminhos pré-determinados e *receitas*

prontas, mas procure oportunizar ao seu aluno a busca por novas informações. Do convívio com a leitura, com novas idéias é que surge o leitor crítico, criativo e independente. (PERUCCHI. 1999, p. 83)

Portanto, torna-se essencial o bom aproveitamento da biblioteca escolar no que se refere ao processo gradativo do contato do educando com a literatura. De forma que a autora destaca que ensino e biblioteca complementam-se.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, volto a reconhecer que a prática de leitura não depende somente da sala de aula e, sim, permeia em todo o contexto escolar. Ressalta-se que há um extenso trabalho a ser buscado a fim de trazer o destaque ao posicionamento crítico do aluno em suas leituras a partir de novos projetos que abordem a Literatura de forma descomplicada. Como um levantamento de obras que se adequem aos seus respectivos cotidianos com, se possível, o regionalismo que tange a localidade e que possa ser um primeiro passo para instigar o estudante a buscar outras obras. A partir de um processo de descoberta do leitor entre símbolos e arquétipos, não fazendo da leitura como um objeto de concorrência e rígido tradicionalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NOGUEIRA, Natania AS. Gibiteca: ensino, criatividade e integração escolar. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCARE-SABERES DOCENTES**. 2007. p. 174-186.
- PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma-Santa Catarina p. 80-97. **Revista ACB**, v. 4, n. 4, p. 80-97, 1999.
- ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. **São Paulo: See: CenP**, p. 853, 2004.
- SILVA, Felipe Pereira da. **O professor e a formação de novos leitores**. Guarabira: UEPB, 2012.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **PG Letras**, v. 30, 2005.

NAS TRAMAS DA MEMÓRIA: LIVROS, AFETOS E LEMBRANÇAS

Franciele Lucia Libardi¹⁵⁴
Orientadora: Mariane Inês Ohlweiler¹⁵⁵

Eixo Temático: Eixo 10 - Linguagens, Docência e Formação.

Modalidade: Comunicação Oral.

Palavras-chave: Memória. Contação de histórias. Fruição. Literatura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A contação de histórias na primeira infância introduz a criança no mundo da literatura, de acordo com Alessandra Fernandes, a figura do contador de histórias é de suma importância para “preservar a criança do contato precoce com o texto, garantindo a vivência enriquecedora de experimentações sensorio-motoras.” (FERNANDES, 2008, p. 63). Por meio da oralização de histórias que a criança entra em contato com as estruturas poéticas da narrativa aguçando o imaginário, buscando respostas para as suas tensões e desenvolvendo a curiosidade e a atenção. É um caminho para a constituição do futuro leitor.

Diante desse cenário, investigamos a relação entre a contação de histórias na primeira infância e a sua influência na formação de um leitor ativo. Para tanto, o problema desta pesquisa constituiu-se em perceber de que modo a contação de histórias na primeira infância influencia na fruição literária.

Nelly Novaes Coelho afirma que “A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (2000, p. 15). Dessa forma, é perceptível a importância do convívio com o livro, ou com a contação oral para o desenvolvimento integral da criança.

Assim sendo, investigar a influência de uma educação literária na infância é importante para intervir junto aos professores e pais, em um estímulo literário que envolva o prazer pela leitura e uma fruição estética. Segundo Amaral (1999), o maior desafio de um professor de literatura é desenvolver a capacidade do prazer por ler, prazer este que não pode ser ensinado, apenas estimulado através de estratégias e exemplos. Com uma educação literária precoce à fruição espontânea a literatura pode desenvolver-se com maior facilidade.

Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar e discutir os elementos presentes na contação de histórias durante a infância que perpetuam na memória e estimulam a fruição literária ao longo do percurso leitor. A seguir, na seção da Metodologia delimitaremos a metodologia utilizada na realização da pesquisa, bem como posteriormente os resultados obtidos com a mesma e por fim, as considerações acerca da pesquisa em relação com os conceitos teóricos estudados.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, investigamos junto a jovens do Ensino Médio o que a contação de histórias na infância simbolizou em seu percurso com a fruição literária.

154 Acadêmica do Curso de Letras. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Franciele_libardi@hotmail.com

155 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Orientadora. Profª do Domínio Comum da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Mariane.ohlweiler@uffs.edu.br.

Para tal, utilizamos a metodologia qualitativa. Para atender os objetivos da pesquisa utilizamos como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro prévio de perguntas que foi gravada junto aos entrevistados.

Para a realização da pesquisa coletamos dados de sete alunos do Colégio Estadual João Zacco, localizado no município de Planalto. Os interessados em participar se manifestaram prontamente após o convite. Esta seleção se deu por conta da consciência leitora que os alunos desta faixa etária possuem em relação ao seu percurso como leitores. A entrevista foi realizada individualmente e em horário de aula cedido pelo professor da disciplina de Sociologia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar sobre os hábitos de leitura dos entrevistados é reconhecer a diversidade de situações e a individualidade com que a leitura se manifesta em suas vidas. Dentre três alunos que mencionaram que não gostam de ler, todos eles reconhecem a importância da leitura e mesmo que não tenham a prática frequente, não deixam de ler.

Quatro dos sete alunos mencionaram que tem a prática de comprar e trocar livros sem a influência direta de professores ou até mesmo dos pais. O hábito de troca e doação de livros mencionados acima é totalmente autônomo, envolve as distintas maneiras de se ler e de ver o livro.

É importante destacar o papel do professor como mediador desta edificação do leitor. Na pesquisa realizada, cinco dos sete alunos relataram lembranças atreladas à contação de histórias e aos professores. Seis dos pesquisados apontam que tiveram influências positivas quanto ao incentivo pela leitura vinda dos professores.

É importante também observar como os recursos se fazem presentes na memória dos entrevistados, por ser algo que foge da contação tradicional é mais fácil de ser rememorado. Para Bosi (1994) as lembranças emergem através de imagens que são construídas pelos acontecimentos do passado juntamente com os materiais que estão disponíveis na consciência atual. Sendo assim, não há como recordar e sentir o que sentíamos na época do fato ocorrido sem relacionar com os nossos sentimentos atuais sobre a lembrança.

Quando questionados sobre o que seus familiares lhe contavam, cinco dos entrevistados apontaram para o fato de que tiveram contato com histórias da infância dos contadores. Resgatando o que Wallon (2010) pontua sobre afeto, percebemos que as emoções são constituintes de vínculos anteriores à racionalidade e que as influências afetivas constituem uma ação determinante sobre a evolução mental e social das crianças.

As lembranças foram maiores em relação aos pais do que com os professores, isso pode ser analisado de acordo com as relações de proximidade estabelecidas entre os pais e filhos. Por mais que os professores tenham uma relação afetiva com os seus alunos, não é o mesmo tempo de convívio com a família. Sendo assim, é possível afirmar que a memória afetiva relacionada à família deixou muitas marcas nos entrevistados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é de suma importância para a vida de qualquer ser humano e quando introduzida na infância contribui para o amadurecimento infantil e desperta a imaginação, além de contribuir para a construção de um vínculo afetivo sólido entre o contador e o ouvinte, é a chave para um mundo maravilhoso escondido entre linhas e palavras.

Os professores possuem forte influência sobre a formação leitora dos alunos e parece haver uma dificuldade muito grande em despertar o gosto pela leitura e a fruição sem partir da obrigatoriedade da leitura. Percebendo que todos os entrevistados lembraram de situações de

contação enquanto crianças e ainda assim somente cinco leem ainda hoje livros, fica evidente que o contato com a literatura na infância pode ser um estímulo para a constituição do leitor, mas não é a chave principal para tal fato. Vários outros fatores compõem a consciência leitora, sejam eles sociais, históricos e principalmente os desejos individuais de cada um.

A partir disso, pressupomos que a literatura na infância desencadeia o contato com um mundo novo, cheio de oportunidades e elementos só presentes nas narrativas. E mesmo não sendo o principal motivo para a consciência leitora quando adulto, desencadeia uma série outras habilidades essenciais para a formação da identidade da criança e do adolescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Fernando Pinto do. O prazer e o dever. In: ROCHETA, Maria Isabel; NEVES Margarida Brada. (Orgs). **Ensino da literatura. Reflexões e propostas a contracorrente**. Edições Cosmos: Universidade de Lisboa, 1999. p. 89-94.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. 2. Ed. Martins fontes: São Paulo, 1999.

BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembrança de velhos**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FERNANDES, Alessandra. **Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1 Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. 6. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LOBATO, Monteiro. **A barca Gleyre**. São Paulo: Editora Globo, 2000.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MORAIS, José. Preparar para a leitura: Ver e ouvir ler. Florianópolis: **Perspectiva**. V. 17, n. 31, p. 71-89, 1999.

OBERG, Maria Silva Pires. **Informação e significação: A fruição literária em questão.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação) — Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e Educação.** Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

RESENDE, Vânia. Literatura, afeto, memória. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org). **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Global, 2001. p. 71-97.

ROJO, Roxane Helena R. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento.** São Paulo: Parábola, 2010

SCHARF, Rosetenair Feijó. **A ESCOLA E A LEITURA: Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual.** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), 2000.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.**1. Edição Online. São Paulo: Global Editora, 2012. E-book.

UMA VISÃO DIFERENCIADA DA ESCOLA PROPORCIONADA PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Gabriela Corbari dos Santos¹⁵⁶
Mayara Cristina Pereira Yamanoe¹⁵⁷
Edson dos Santos Cordeiro¹⁵⁸

Eixo Temático: Eixo 10 – Linguagens, Docência e Formação.

Modalidade: Apresentação Oral..

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação inicial de professores. Licenciatura em Informática.

1 INTRODUÇÃO

A participação no programa Residência Pedagógica realizou-se a partir do 5º semestre do curso de Licenciatura em Informática sob orientação e coorientação do professor Msc. Edson dos Santos Cordeiro e da professora Dra Mayara Cristina Pereira Yamanoe, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

Efetivou-se em uma escola pública, o Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy, que atende estudantes de ensino fundamental, médio e profissionalizante.

Apesar das atividades de planejamento didático- pedagógico terem se iniciado em 2018, as práticas de regência tiveram início em abril de 2019 e tendo previsão de conclusão no mês de setembro/2019, sendo cumpridas até então 58 horas de regência, das quais deverão totalizar no mínimo 100 horas.

O programa tem por objeto proporcionar que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Informática estejam inseridos no ambiente educacional a nível de educação básica. Transcorreu inicialmente a seleção de 24 alunos bolsistas e 2 voluntário por meio do Edital da CAPES 06/2018.

Doravante, pretende-se apresentar o processo de planejamento didático pedagógico: como foram organizados os grupos de trabalho, a elaboração do conteúdo programático e das temáticas abordadas nas oficinas, a prática de planejamento docente, bem como a regência na escola.

Com o Residência, foi possível observar que é de extrema importância que acadêmicos da licenciatura estejam presentes nas escolas e na observação da realidade educacional, pois torna-se o momento de integração entre os conteúdos teóricos já abordados na formação, aliando-os à prática e tornando-se um complemento de incentivo ao futuro licenciado.

De acordo com Piconez (1991, p.22) “[...] o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum do curso de formação de professores é o conhecimento da realidade da sala de aula da escola pública”.

156 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. gabicorbari@hotmail.com

157 Professora do Curso de de Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. mayarayamanoe@utfpr.edu.br

158 Professor do Curso de Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. edsoncordeiro@utfpr.edu.br

No decorrer de um curso de licenciatura, os estudantes, futuros professores, se deparam com a realidade prática por meio das atividades de estágio. No Programa de Residência Pedagógica, essa relação se apresentou mais completa à medida que amplia o contato com o cotidiano escolar e com todas as etapas da prática docente.

Os autores Castro (2002 *apud* Fiorentini, 2008) e Rocha (2005 *apud* Fiorentini, 2008) afirmam que as práticas de ensino e os estágios supervisionados representam uma instância importante e fundamental para a formação do professor, sendo marcada por intensa e significativa aprendizagem profissional.

O estágio proporciona a conciliação entre as disciplinas fundamentais do curso e com as práticas, e, como afirma Freire, tem a função de (1983) agir sobre o homem para transformá-lo. Ou seja, a prática proporciona uma experiência transformadora, qualificando a prática da docência.

2 DESENVOLVIMENTO

O edital da Capes 06/2018 estabeleceu critérios para a seleção de estudantes das licenciaturas, docentes orientadores e professores preceptores, que são os professores da rede estadual responsáveis pelos residentes de cada escola designada. Ressaltando que, os preceptores são os professores da rede estadual que são responsáveis pelos residentes de cada escola designada.

O Subprojeto de Informática da UTFPR contempla 3 escolas públicas da rede estadual de Francisco Beltrão - PR: Colégio Estadual Reinaldo Sass - Ensino Fundamental, médio e profissionalizante, no Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy - Ensino Fundamental, médio e profissionalizante e no Colégio Estadual Leo Flach - Ensino Fundamental e médio.

Para selecionar quais alunos deveriam estar em cada uma das três escolas, os coordenadores fizeram essa divisão, sendo respectivamente 8 na modalidade bolsista em cada, além de 2 alunos voluntários que ficaram alojados no Colégio Suplicy por ser a escola de maior porte. Em seguida, foi feita uma nova divisão, já que a proposta dos coordenadores foi o trabalho em dupla. Os residentes se organizaram livremente por afinidade.

Posteriormente, viu-se a necessidade de uma terceira divisão, a qual corresponde a selecionar uma dupla para ser responsável em cada escola, a qual possui o objetivo de estar realizando a elaboração do cronograma e demais atividades juntamente com o preceptor, coordenadores e demais residentes. Essa divisão teve por objetivo a organização de uma dinâmica que não prejudicasse o cotidiano escolar, concentrando o contato para posteriormente socializar as informações.

A primeira proposta realizada pelos coordenadores era de que os residentes sugerissem temas para a elaboração de oficinas, porém devido a diferentes realidades nos laboratórios e a necessidade de maior tempo de planejamento, optou-se por oficinas que pudessem trabalhar desde o ensino básico ao avançado, sem precisar de uma pré-avaliação da turma para verificar quem possui ou não conhecimentos básicos sobre computador.

Portanto, foram sugeridos pelos coordenadores juntamente com os preceptores os temas: Calc, Impress e Writer sendo, os três respectivamente do pacote LibreOffice e também o tema de informática básica. Essa seleção levou em conta o uso de recursos que estivessem disponíveis em todas as escolas, a possibilidade de trabalho offline, a dedicação a conteúdos essenciais e que são base para outros.

O planejamento começou com a junção das duplas que possuíam o mesmo tema para criação de módulos das oficinas, pois os coordenadores nos solicitaram que cada oficina teria que completar 10 horas aula, ou seja, 2 horas aula por dia.

Após a definição do que seria trabalhado em cada módulo, os coordenadores solicitaram que criássemos uma apostila para que fique disponível na escola como material

para consulta, além de desenvolvermos questões de apoio para cada conteúdo abordado na apostila.

A elaboração de material didático-pedagógico teve por objetivo, além da disponibilização do conteúdo, uma aproximação com a produção curricular. Sabe-se que a Informática não é disciplina na matriz da educação básica paranaense. Dessa forma, não há um currículo específico dentro dessa área. Esse desafio contribuiu para o trabalho de seleção de conteúdos, ampliando os conhecimentos do futuro docente sobre essa temática.

Nisso, já deveríamos começar a regência então deu-se uma pausa da preparação da apostila para iniciar a pré-aula, em que cada dupla simulou como seria uma aula para os coordenadores. Assim, só eram liberadas as duplas para aplicar as oficinas nas escolas, se tivessem essa liberação. Essa etapa foi bastante importante na autoavaliação dos planos de aula, para a relação tempo e conteúdo e também na previsão de possíveis problemáticas a serem enfrentadas e as alternativas de encaminhamento.

Deu-se então as oficinas pilotos em que apenas uma dupla em cada escola teve uma semana de experiência, para verificar se estava tudo dentro do previsto ou se precisaria de algum reajuste. E em seguida, as demais duplas foram liberadas gerando assim, a elaboração semanal de um cronograma com as respectivas oficinas e quais turmas que seriam trabalhadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso afirmar que foi uma experiência importante, pois compreendi que o processo de ensino e aprendizagem exige muito, tanto em reflexões, discussões, respeitar, saber ouvir e principalmente conhecimento teórico advindo da formação acadêmica, e também dos documentos que regem a educação no âmbito escolar.

Como afirma Scalabrin e Molinari,

[...] o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência; na prática o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia, tanto é que se torna muito mais comum ao estagiário lembrar-se de atividades durante o percurso do seu estágio do que das atividades que realizou em sala de aula enquanto aluno. Na efetiva prática de sala de aula o estagiário tem a possibilidade de entender vários conceitos que lhe foram ensinados apenas na teoria (SCALABRIN, MOLINARI, 2013, p.2).

Desse modo, observar a prática, permitiu o aprimoramento do olhar, o desejo de fazer algo novo, de ampliar nossos fazeres, partindo dos novos saberes. O que certamente contribuiu não apenas com a formação, mas, principalmente com um olhar na direção de uma educação de qualidade, voltada para os atores da educação aliando-se com a tecnologia na atualização do conhecimento acadêmico, dirigido para as máximas apropriações humanas, que contribua para a vida na sociedade como um cidadão ativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIorentini, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PICONEZ, Stela C. B.(Coord) et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1991.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, 2013. Disponível em<

http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio.pdf>

A LEITURA E A ESCRITA NA ESFERA ACADÊMICA: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE RESUMOS CIENTÍFICOS

Pamela Tais Clein Capelin¹⁵⁹
 Márcia Adriana Dias Kraemer¹⁶⁰
 Gabriel Fischer Lottermann¹⁶¹
 Ramunielly Bonatti Longaretti¹⁶²

Eixo Temático: Eixo 10 - Linguagens, Docência e Formação.

Modalidade: Comunicação Oral

Palavras-chave: Língua Aplicada. Letramento Acadêmico-científico. Curso de Letras. Resumo Científico.

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de graduação são desafiadores aos sujeitos ingressantes, pois a transição da Educação Básica para o acesso ao Ensino Superior exige conhecimentos linguístico-discursivos pertencentes à esfera acadêmico-científica. Dessa apreensão resulta esta pesquisa¹⁶³ que tem por delimitação temática a investigação dos letramentos na esfera acadêmica apresentados pelos ingressos da 2ª e da 3ª Fases do Curso de Letras Português Espanhol da UFFS do *Campus* Realeza/PR. Relaciona-se às práticas de leitura e de produção textual, em específico, do resumo científico, que é parte integrante de artigos acadêmicos em circulação na esfera universitária.

A pergunta de pesquisa questiona: em que medida o conhecimento sobre os textos-enunciados do gênero artigo científico, em se tratando da seção *resumo*, são construídos nos primeiros anos da vida universitária? A hipótese provável é a de que as convenções formais e estilísticas acerca dos gêneros discursivos da esfera acadêmica são de um nível de complexidade alta, assim exigem bastante atenção e desenvolvimento de capacidades específicas por parte dos mediadores e dos aprendentes desse conhecimento. Justifica-se, dessa forma, o estudo, uma vez que é preciso refletir sobre estratégias que possibilitem aprimorar o cabedal teórico e prático nos processos de letramento exigidos aos acadêmicos ingressantes, a fim de que atuem com adequação nessa comunidade de prática (KRAEMER, 2014b).

159 Acadêmica do Curso de Letras Português Espanhol- Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. pamelaclein88@gmail.com

160 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR, Bolsa Capes. Pós-doutorado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* Realeza, Bolsa Capes. Professora de Magistério Superior no Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Realeza/PR. marcia.kraemer@uffs.edu.br; marciakraemer@uol.com.br

161 Acadêmico do Curso de Letras Português Espanhol- Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Realeza-PR. igabrielfischer@outlook.com

162 Mestranda em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, *Campus* Pato Branco. Graduada em Letras Português Espanhol- Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Realeza. ramunielly_b@hotmail.com

163 Este estudo decorre, em princípio, do Projeto de Pesquisa intitulado *Gêneros da Esfera Acadêmica*, coordenado pela Prof. Ms. Rosiane Moreira da Silva Swidersky, aprovado pelo Comitê de Ética, em 12 de julho de 2018, conforme Parecer nº 2.769.256 (BRASIL, 2018).

2 METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como teórico-empírica, com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, com fins explicativos. Respalda-se em aportes bibliográficos, documentais e em um estudo de caso, decorrente da produção de textos-enunciados do gênero artigo científico, com recorte na seção resumo, produzidos pelos acadêmicos da 2ª e da 3ª Fase (LAKATOS; MARCONI, 2003). A documentação que compõe a pesquisa é indireta, na literatura técnica (Linguística Aplicada - LA, Análise Dialógica do Discurso - ADD e Novos Estudos do Letramento - NEL) e documental (parâmetros educacionais: Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Referencial Curricular do Paraná – RCPR, Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Letras- Português e Espanhol).

O trabalho também é realizado por meio da documentação direta extensiva, a partir de um questionário dirigido aos acadêmicos¹⁶⁴, bem como da produção de resumo científico¹⁶⁵. Do total de 57¹⁶⁶ discentes, 32¹⁶⁷ respondem ao questionário e produzem o resumo científico, cumprindo, portanto, com todas as etapas da pesquisa. É percebido que, desses 32 acadêmicos, 68,75% estão cursando a 2ª Fase e 31,25%, a 3ª Fase. O método principal para analisar e interpretar as informações é o hipotético-dedutivo, com procedimento técnico histórico, comparativo e monográfico.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No que concerne ao processo de letramentos na universidade, leva-se em consideração as contribuições da LA, ADD e dos NEL: a) as pesquisas da LA subsidiam este estudo no que tange ao ensino e à aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2006); b) a ADD, teoria que analisa o conjunto de obras do Círculo de Bakhtin, abarca o estudo do texto, do enunciado e do discurso, configurados nos gêneros discursivos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]); por fim, os NEL contribuem para a compreensão de como se constitui o processo de leitura e da escrita na universidade (STREET, 2014).

Em relação ao contexto de produção do gênero artigo científico, em que se encontra a seção resumo, os documentos oficiais mais recentes que norteiam a educação no Estado, como a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCPR (PARANÁ, 2018) preconizam a sua abordagem ainda na Educação Básica, no Ensino Fundamental I, que engloba alunos de 6º ao 9º ano¹⁶⁸. Contudo, quando os estudantes ingressam na universidade, parecem desconhecer quase que totalmente os elementos constitutivos e orgânicos do gênero.

Como resultado da investigação, constata-se que, quanto ao resumo científico, nenhum dos enunciados (00,00%)¹⁶⁹ produzidos pelos sujeitos da pesquisa que cursam a 2ª Fase caracteriza-se como resumo científico. Em contraposição, 12,50%¹⁷⁰ dos acadêmicos da 3ª

164 O questionário é composto por sete questões que visam a identificar o perfil dos acadêmicos da 2ª e da 3ª Fases do Curso de Letras.

165 A partir de um comando de produção e um texto-base (artigo científico com a supressão da seção resumo), proposto pelos professores regentes das disciplinas da coleta de dados, os acadêmicos, sujeitos da pesquisa, produzem.

166 O total de 57 discentes estão matriculados nas duas respectivas fases partícipes da pesquisa, porém, desse total, 32 participam.

167 A geração de dados é produzida no término do primeiro período do semestre letivo de 2018 e no início do segundo semestre do mesmo ano.

168 “Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio progressivo e contextualizado de procedimentos de pesquisa e de gêneros já considerados no Ensino Fundamental, como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico [...]” (BRASIL, 2017, p. 515).

169 Do total de 68,75% dos colaboradores que são da 2ª Fase.

170 Do total de 31,25% dos colaboradores que são da 3ª Fase.

fase produzem resumos que se aproximam do científico. Logo, 87,50% dos enunciados que compõem o *corpus* da pesquisa não são considerados adequados à proposta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resposta à pergunta de pesquisa, identifica-se que a leitura e a escrita de resumo científico configuram-se como atividades complexas, que exigem o pertinente letramento acadêmico-científico nessa esfera da comunicação. Entende-se, também, que o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas para tal atividade ocorre predominantemente na universidade, já nos primeiros anos da graduação e deve ser desenvolvido gradativamente durante todo o processo de formação acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho de Ética em Pesquisa. **Certificado de Apresentação para Apreciação Ética** em 12 de julho de 2018, aprovação conforme Parecer nº 2.769.256.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014b.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**. Realeza/PR: UFFS, 2018.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

LETRAMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO E A INSERÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NA COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE

Ramunielly Bonatti Longaretti¹⁷¹
Márcia Adriana Dias Kraemer¹⁷²
Gabriel Fischer Lottermann¹⁷³
Pamela Tais Clein Capelin¹⁷⁴

Eixo Temático: Eixo 10 - Linguagens, Docência e Formação.

Modalidade: comunicação oral

Palavras-chave: Letramento. Formação Docente. Comunidade de Prática.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de pesquisa tem como temática a investigação e a análise dos estudos de letramento, delimitando-se em como os eventos e as práticas de letramento efetivam-se a partir das experiências vivenciadas pelos discentes das fases finais do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza. Nesse viés, a pergunta que norteia esta pesquisa questiona em que medida esses sujeitos apresentam participação periférica legítima como aprendizes, por meio de práticas de letramentos acadêmico-científicos, para a inserção proficiente em uma comunidade de prática docente. O objetivo do trabalho é apresentar alguns dados da pesquisa realizada, com a justificativa de que a constituição de sujeitos letrados na esfera acadêmica é sinônimo de interação dialógica e de uso da língua como ação social (BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por ser de natureza teórico-empírica, com caráter etnográfico, focalizando um estudo de caso acerca de professores em formação inicial no ambiente acadêmico da Universidade. A abordagem dos dados é, primordialmente, qualitativo-interpretativa, uma vez que se propõe a elucidar em que medida os acadêmicos das fases finais do Curso de Letras da UFFS apresentam participação periférica legítima como aprendizes. A mensuração acontece também pelo meio quantitativo, no intuito de construir o cenário problematizador da pesquisa, utilizando o método de procedimento estatístico para quantificar as informações resultantes da investigação.

171 Mestranda em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus Pato Branco. Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Realeza. ramunielly_b@hotmail.com

172 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR, Bolsa Capes. Pós-doutorado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Realeza, Bolsa Capes. Professora de Magistério Superior no Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Realeza/PR. marcia.kraemer@uffs.edu.br; marciakraemer@uol.com.br

173 Acadêmico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol- Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza-PR. igabrielfischer@outlook.com

174 Acadêmica do Curso de Letras Português Espanhol- Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. pamelaclein88@gmail.com

Quanto à análise e à interpretação dos dados, o método principal de abordagem é o hipotético-dedutivo. Além do método principal, trabalha-se com procedimentos técnicos secundários como o estatístico, o histórico, o comparativo e monográfico (LAKATOS; MARCONI, 2003). A geração dos dados é realizada por meio da aplicação de um questionário disponibilizado na plataforma online Google Forms, em que cada participante, após a apresentação da pesquisa, é convidado a responder. Anterior à participação, os acadêmicos são orientados quanto aos procedimentos e às precauções recomendados pelo Comitê de Ética (CEP)¹⁷⁵, concordando e tendo ciência ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O recorte de dados/informações estabelecido é de 37 alunos, porém, somente 23 participam da pesquisa, cumprindo com todas suas etapas. É percebido que, desses 23 acadêmicos, 54,05% estão cursando a 9ª Fase e 40,09 %, a 7ª Fase. O restante alterna-se em ambas. O perfil discente, que contempla essa etapa do Curso, é composto de acadêmicos entre 19 e 45 anos de idade, em que 18,2% têm diploma de Magistério, 9,1% Ensino Médio Técnico e 68,2% o Ensino Médio convencional¹⁷⁶. Esses índices revelam também que os formados em Magistério fazem parte da 9ª fase e já possuem experiências com o ambiente docente.

Constata-se que todos os alunos participantes: a) usam ou já consultaram os materiais bibliográficos disponíveis na biblioteca da instituição; b) apenas 21,7% dos acadêmicos participam de projetos de pesquisa; c) 13%, de extensão; d) 29,9, de projetos de ensino; e) 69,6 já apresentaram comunicações orais ou submeteram trabalhos acadêmicos para publicação em periódicos ou anais de eventos.

Esses dados revelam o perfil profissional dos entrevistados, que, em seu trabalho, bem como em sua vida privada, realizam o letramento ideológico, no ambiente acadêmico, mantém contato, principalmente, com o modelo de letramento autônomo, que pressupõe a prática restrita aos círculos acadêmicos, “[...] centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito.” (STREET, 2014, p. 09). Já que no espaço acadêmico, o letramento não significa apenas aprender novas práticas de leitura e de escrita, mas sim, o envolvimento de múltiplas competências, na intensa compreensão de relações sociodiscursivas e interdiscursivas. Os participantes foram questionados também sobre a identidade e se reconheciam-se como professores em formação inicial sendo que em maioria afirmativa relataram que têm esse sentimento.

A partir desse recorte da pesquisa pode-se observar que os professores em formação inicial, em sua maioria, participam de eventos de letramento que são importantes para a construção tanto do letramento autônomo como ideológico, o que os possibilita a inserção em sua comunidade de prática docente e o maior contato com a mesma (KRAEMER, 2014). Um importante relato, coletado através da pesquisa, é que o estágio curricular obrigatório, contempla a formação íntegra dos processos formativos de letramento, já que este afirma a aliança entre teoria e prática e fortalece a identidade docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato apresenta um recorte da pesquisa realizada com professores em formação inicial das turmas da 6ª e da 8ª fase do Curso de Letras Português e Espanhol-Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, realizado no ano de 2018, e afirma a

175 Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, CAAE n. 82379918.3.0000.5564 (BRASIL, 2018).

176 Sendo que 0,5 % dos integrantes não responderam a referida questão.

legitimação da inserção dos acadêmicos na comunidade de prática docente. O processo de integração dos professores em formação inicial contempla as esferas sociais e acadêmicas, uma vez que a participação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, aliadas à grade curricular obrigatória e à práxis que os estágios supervisionados proporcionam colaboram fundamentalmente à apropriação dos conhecimentos linguístico-pedagógicos e à construção de saberes teórico-práticos.

Acredita-se que, a partir dessa pesquisa, novos saberes sejam construídos, abrindo espaço para investigações e análises futuras, bem como reflexões dos próprios discentes à organização de sua aprendizagem e identidade profissional. Compreende-se, nesse prisma, que o processo formativo inicial é a base para a vida profissional e, por meio do desenvolvimento das capacidades inerentes a sua comunidade de prática, o professor será capaz de mediar o conhecimento em situação de ensino e de aprendizagem de sua área de saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Técnicas de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LINGUAGEM, PAISAGEM E VIAGEM NA OBRA POÉTICA DE OSWALD DE ANDRADE

Vanessa Luiza de Wallau¹⁷⁷
Orientador: Saulo Gomes Thimoteo¹⁷⁸

Eixo Temático: Eixo 10- Linguagens, Docência e Formação.

Modalidade: comunicação oral.

Palavras-chave: Oswald de Andrade. Ensino de Literatura. Literatura Brasileira.

1 INTRODUÇÃO

José Oswald de Sousa Andrade, nome completo de Oswald de Andrade, foi um dos precursores do Modernismo brasileiro que, influenciado pelos ideais vanguardistas da Europa, consagrou-se por uma escrita inovadora e revolucionária. Isso porque propunha o rompimento com os valores estéticos parnasianos, como a métrica e o academicismo, além da busca pela liberdade de escrita e da valorização do real português brasileiro. No entanto, como pessoa, Oswald é caracterizado, na maioria das vezes, por ser detentor de uma personalidade sarcástica e inconsequente, o que se torna inegável dado ao seu envolvimento em situações polêmicas, como a briga que teve com Mário de Andrade. Talvez por isso, acaba-se criando um pré-julgamento de suas obras e, conseqüentemente, afetando em seus estudos. No âmbito escolar - espaço o qual muitas vezes se torna o único maior contato com a literatura - percebe-se que o autor fica em segundo plano, se comparado a outros modernistas.

Por essa razão essa pesquisa tem como objetivo geral analisar reflexivamente a obra poética de Oswald de Andrade, de modo a promover seu reconhecimento e valorização. Em específico, procura-se identificar o poeta conforme três facetas: os jogos de linguagem, os jogos de paisagem e os jogos de viagem. A pesquisa se justifica pois o autor se tornou um personagem marcante, não somente na literatura, mas que penetrou na cultura brasileira, com textos que descobrem e redescobrem o Brasil e permitem a valorização da língua e da cultura nacional.

2 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como teórica, uma vez que consiste na análise da produção bibliográfica do escritor Oswald de Andrade. Possui caráter qualitativo e fins explicativos, a fim de compreender a obra poética do autor, identificando-a conforme três facetas mencionadas. As informações são produzidas de acordo com o método de análise e interpretação hipotético-dedutiva, com procedimento histórico e comparativo, de modo a perceber os aspectos representativos de cada faceta, bem como poemas que as exemplificam.

177 Acadêmica do Curso de Letras - Português e Espanhol – Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus Realeza/PR*. (vanessadewallau@hotmail.com)

178 Doutor em Letras - Área Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo - USP. Professor de Magistério Superior no Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus Realeza/PR*. (saulo.thimoteo@uffs.edu.br)

3 OSWALD EM TRÊS VERSÕES

O início do século XX revela um processo de ruptura e transformação dos valores literários da época: a utilização dos versos metrificados, a retomada de elementos da tradição clássica e a procura pela perfeição formal, aspectos representativos do Parnasianismo, passaram a não mais satisfazer os intelectuais e artistas, que buscavam novas maneiras do fazer literário. Oswald de Andrade foi um dos agitadores da Semana da Arte Moderna de 1922, conhecida como o marco inicial do Modernismo, e fez parte de uma fase de ruptura, experimentalismo e inovação.

Traz-se aqui três versões de Oswald, observadas particularmente em sua obra poética: os jogos de linguagem, os jogos de paisagem e os jogos de viagem. Com essa classificação, pôde-se aprofundar e compreender um pouco melhor as propostas e contribuições artísticas do autor para a literatura e para a cultura brasileira. É importante destacar que as facetas não são estabelecidas de acordo com um limite rígido, já que estão em constante interação.

Primeiramente, no âmbito da linguagem, Oswald de Andrade, bem como afirma Haroldo de Campos em “Uma Poética da Radicalidade”, foi o responsável por uma escrita inovadora e radical. Porém, não se trata da invenção de uma nova língua, mas sim da representação da verdadeira língua utilizada, visando toda sua heterogeneidade, portanto, a autenticidade se ressalta, uma vez que, até então, a linguagem literária prezava pelo bem falar e escrever. A faceta dos jogos de linguagem se caracteriza pela tentativa de representar, como o autor afirma em seu Manifesto da Poesia Pau-Brasil, “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.” (ANDRADE, 1978, p. 06). Poemas como “Vício na fala”, “Pronominais” e “O gramático” refletem um uso linguístico que procura trazer essa representação e valorização das variedades linguísticas e do uso cotidiano da língua, subvertendo a tradição parnasiana.

Nos jogos de paisagem, representa-se uma das propostas centrais do Manifesto da Poesia Pau-Brasil, na medida em que traz a paisagem, seja por meio de um retrato físico ou abstrato, como uma espécie de redescobrimto da identidade, da cultura e das riquezas do ambiente brasileiro. Assim, os poemas de paisagem trazem elementos e recursos representativos que permitem a visualização do Brasil. Isso ocorre através de evocações aos cronistas que escreveram sobre o país no período da Literatura de Informação, trazendo o olhar do colonizador, revisitado pelo autor no século XX. Um exemplo disso é o poema “riquezas naturais”, que faz intertextualidade com o que escreve Pero de Magalhães Gândavo, no livro *Tratado de Terra do Brasil*, e traz os mesmos elementos, mas com a utilização de uma linguagem coberta de traços orais.

Por fim, os jogos de viagem representam um caráter de transformação, de travessia e de memória. O Oswald viajante é dividido aqui em duas vertentes: o que faz uma viagem histórica e o que realiza uma viagem psíquica. A viagem histórica é uma revisita de momentos e documentos históricos, como o poema “a descoberta”, que retrata o momento da descoberta do Brasil, realizando uma intertextualidade com a Carta de Pero Vaz de Caminha. Já a viagem psíquica é de cunho mais intimista e subjetivo, exemplificada pelas “Quatro Gares”, um conjunto de quatro poemas que perfazem uma linha do tempo entre infância, adolescência, maturidade e velhice, provocando questionamentos internos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa organizou um estudo crítico das construções poéticas de Oswald de Andrade, identificando o autor conforme três elementos: a linguagem, a paisagem e a viagem. O poeta, por meio da linguagem, refuta as características literárias parnasianas, propondo uma

linguagem literária nova, de modo em que busca a originalidade por meio da valorização do verdadeiro português brasileiro. Já a paisagem, em sua obra, representa uma captura imagética do Brasil, em uma construção representativa de símbolos da cultura brasileira. A viagem, por fim, se desdobra em dois aspectos: a viagem histórica, que redescobre momentos históricos, e a viagem psíquica, tendo um caráter mais subjetivo e interno. As múltiplas versões de Oswald de Andrade se mesclam e formam essa figura controversa do período modernista, que, por meio de suas obras, traz a reafirmação e o redescobrimento da nacionalidade e da identidade cultural do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Oswald de. **Poesias Reunidas**. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª ed. 2017.
- _____. **Obras completas**: do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.
- BRITO, Mário da Silva. **História do Modernismo Brasileiro**: Antecedentes da Semana de Arte Moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 6 ed. 1997. 320p.
- CAMINHA, P. V. **A Carta**. Edição de base: Carta a El Rei D. Manuel, Dominus : São Paulo, 1963. Disponível em:
<<http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>>. Acesso em: 26 maio. 2019.
- CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. **Poesias Reunidas**. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª ed. 2017.
- FONSECA, Maria Augusta. **Por que ler Oswald de Andrade**. São Paulo: Globo. 2008.
- GÂNDAVO, Pedro de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**. Brasília: Edições do Senado Federal. vol. 100. 2008. Disponível em:
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf>> Acesso em: 27 maio. 2019.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS DA ESFERA DIGITAL EM UMA PROPOSTA DE PLANO DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE FANFICTION.

Gabriel Fischer Lottermann¹⁷⁹
 Pamela Tais Clein Capelin¹⁸⁰
 Ramunielly Bonatti Longaretti¹⁸¹
 Márcia Adriana Dias Kraemer¹⁸²

Eixo Temático: Eixo 11 – Ensino à distância e ou tecnologias na Educação

Modalidade: comunicação oral

Palavras-chave: Gêneros Digitais. Ensino. Multiletramentos.

1 INTRODUÇÃO

A inserção tecnológica no cotidiano das pessoas torna-se uma constante. Não diretamente proporcional, o uso das tecnologias na escola parece, ainda, não estar totalmente integrada aos processos de ensino em sala de aula. A partir dessa premissa, a delimitação temática deste estudo tem como foco a investigação acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, a fim de apresentar uma proposta didática sobre a produção de fanfictions, direcionada aos últimos anos do Ensino Médio de uma escola pública da Região Sudoeste do Paraná, com a possibilidade de desenvolver os multiletramentos em língua materna na escola básica, via estudo de gêneros discursivos digitais, inseridos em um Plano de Trabalho Docente - PTD¹⁸³.

Diante desse contexto, a pergunta problematizadora questiona: em que medida o estudo das TICs, via gêneros discursivos digitais em um PTD, pode tornar-se uma ferramenta didática adequada ao ensino de língua materna, a fim de desenvolver os multiletramentos nos últimos anos da Escola Básica? Como resposta, entende-se que as TICs são instrumentos dialógicos de interação verbal, por meio dos quais os estudantes, que geralmente já as acessam, podem apropriar-se de conhecimentos específicos sobre os gêneros discursivos digitais que circulam na sociedade, desenvolvendo as capacidades necessárias aos multiletramentos.

2 METODOLOGIA

179 Acadêmico do Curso de Letras - Português e Espanhol – Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul -UFFS, *Campus Realeza/PR*. igabrielfischer@outlook.com.

180 Acadêmica do Curso de Letras - Português e Espanhol – Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus Realeza/PR*. pamelaclein88@gmail.com.

181 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, pela Universidade Tecnológica do Paraná, Campus Pato Branco. ramunielly_b@hotmail.com

182 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR, Bolsa Capes. Pós-doutorado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus Realeza*, Bolsa Capes. Orientadora. Professora de Magistério Superior no Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus Realeza/PR*. marcia.kraemer@uffs.edu.br; marciakraemer@uol.com.br.

183 “O Plano de Trabalho Docente é uma proposta metodológica, fundamentada na Teoria Dialética do Conhecimento, que se propõe a integrar e aplicar teórica e praticamente os conteúdos programáticos escolares de forma contextualizada no cotidiano do educando. As implicações teóricas do PTD são discutidas no capítulo concernente às bases epistemológicas desta pesquisa.” (KRAEMER, 2014b, p. 46).

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como teórica, uma vez que se desenvolve por documentação indireta, com revisão bibliográfica e produção de material didático-pedagógico sobre o trabalho com o gênero *fanfiction*. Tem caráter qualitativo de geração de dados e fins explicativos, para a compreensão dos fenômenos de acordo com a Linguística Aplicada¹⁸⁴. As informações são produzidas a partir do método de análise e de interpretação hipotético-dedutivo, com procedimento técnico histórico e comparativo.

3 O ESTUDO DE GÊNEROS DIGITAIS E O USO DAS TICS

O objetivo geral da investigação é analisar os pressupostos teóricos acerca dos multiletramentos, no intuito de compreender em que medida o estudo das TICS, via gêneros discursivos digitais, inseridos em um PTD sobre *fanfiction*. Por meio do desenvolvimento da pesquisa, percebe-se que o uso das TICS torna-se uma ferramenta didática adequada ao ensino de língua materna, a fim de desenvolver a leitura e a escrita em multimodalidades nos últimos anos da Escola Básica.

Logo, atingem-se os objetivos específicos da proposta: primeiro, ao estudar as normativas da BNCC e das DCEs no que concerne ao Ensino Médio, bem como os pressupostos teóricos da ADD para o trabalho com os gêneros do discurso da esfera digital; segundo, ao investigar as marcas enunciativas do gênero *fanfiction*, na perspectiva dos NEL, bem como a sua contribuição ao sentido do discurso nas práticas sociais dos multiletramentos; terceiro, ao propor um PTD, sob a óptica da PHC, com o estudo de gêneros discursivos multimodais, em específico as *fanfictions*, para o 3º ano do Ensino Médio.

Produz-se, então, para a materialização do estudo de gêneros digitais, um Plano de Trabalho Docente (KRAEMER, 2014b), sob a óptica da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2007), coerente com o construto técnico estudado, em que se evidencia a triangulação de teorias como a Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 2006), a Linguística Aplicada (KRAEMER, 2014a) e os Multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015).

Em virtude dessas ações, reconhece-se que este estudo é relevante, porque: decorre, em princípio, dos anseios do pesquisador, professor em formação, pela apropriação do conhecimento acerca da temática, no âmbito do ensino e da aprendizagem na Escola Básica e pública; também, porque, nesta era digital, investigações dessa natureza desencadeiam a reflexão sobre as TICS em contexto educacional; por fim, porque se entende que esses mecanismos tornam-se ferramentas profícuas à apropriação dos diversos letramentos necessários à construção da cidadania na sociedade atual.

Ressalta-se que, ao legitimar o processo, evidencia-se a escola como um meio de acesso dos estudantes aos bens culturais, alguns deles possíveis de serem acessados pela esfera digital. Nesse sentido, o ambiente escolar configura-se como o local onde os alunos podem se apropriar de conhecimentos que os tornarão letrados para as práticas sociais de uso da língua falada e escrita, digital ou não.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, em função dos resultados da pesquisa, de muita importância fomentar estudos que associem a análise de gêneros discursivos ao uso das TICS, procurando promover a democratização do acesso aos recursos tecnológicos na escola. Entende-se que é uma forma propícia de ter acesso a mais bens culturais, ampliando o (re)conhecimento e a valorização da

184 “[...] a Linguística Aplicada [é] propiciadora de análises de caráter interdisciplinar, com investigação, problematização e busca de soluções para questões de linguagem inseridas nas práticas sociais.” (KRAEMER, 2014a, p.48).

multiculturalidade, nas peculiares e nas diversificadas mundividências, a partir, neste caso, de gêneros discursivos digitais. Logo, fomenta-se a apropriação de novos significados e a criação de sentidos próprios às situações cotidianas e complexas do mundo social.

Com efeito, acredita-se que a análise proposta por este trabalho contribua às reflexões acerca das linguagens contemporâneas que a escola necessita desenvolver. Assim, é coerente com a modernidade e também ao que propõe o documento norteador nacional do ensino, BNCC (BRASIL, 2017). Além disso, é importante que professores do ensino básico e pesquisadores dessa área tenham acesso a estudos e propostas no que concerne ao cotejo dos gêneros digitais em ambiente escolar. Assim, entende-se que a reprodução dessa pesquisa é de cunho não só pedagógico e linguístico, mas também histórico, social e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez_site.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KRAEMER, M. A. D. Letramento Acadêmico/Científico e Participação Periférica Legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, p. 92-110, 2014a.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014b.

ROJO, R.; BARBOSA, J. M. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.