



Área do Conhecimento: HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO



EXTENSÃO: TRABALHOS COMPLETOS..... 16

7619715 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE TERRITÓRIO PAULO FREIRE, LOCALIZADAS PRÓXIMAS AO LOTEAMENTO SANTO ANDRÉ: UM RELATO DE ATUAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO NA ESCOLA E.M.E.I.F JOSÉ CONTIM PORTELLA..... 17

8181845 - PRÁTICAS DE EXTENSÃO EM MODA: PROGRAMA MODARTE E PROMOÇÃO CULTURAL SOBRE JEANS..... 22

EXTENSÃO: RESUMOS DE TRABALHOS CONCLUÍDOS 32

7825269 - OFICINA DE EMPREENDEDORISMO E REAPROVEITAMENTO DE ALIMENTOS NO MUNICÍPIO DE ITATI – RS ATRAVÉS DO PROJETO VIVERCOM-UNESC 33

7193696 - PONTO DE CULTURA UNESC NA REDE NACIONAL DO PROGRAMA CULTURA VIVA 34

8781192 - BIOMONITORAMENTO DA QUALIDADE DO AR EM DOIS MUNICÍPIOS DA AMREC, SC. 35

9998365 - LAZERATIVO: RESPOSTA DOS PARÂMETROS PSICOFISIOLÓGICOS DO EXERCÍCIO FÍSICO AQUÁTICO INTERVALADO EM IDOSOS DIABÉTICOS TIPO 2 36

5882940 - TARTARUGA: A PRÁTICA DA NATAÇÃO (SOBREVIVÊNCIA) E MUSCULAÇÃO (FORÇA MUSCULAR) EM IDOSOS RESIDENTES DO TERRITÓRIO PAULO FREIRE 37

1937316 - OS MUNDOS DO TRABALHO NAS OBRAS DE WILLY ZUMBlick 38

EXTENSÃO: RESUMOS DE TRABALHOS EM ANDAMENTO.....39

9731423 - BOI DE MAMÃO DA UNESC: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UM BOLSISTA. 40

8461180 - CONHECENDO O ACERVO ARTÍSTICO CULTURAL UNESC 41

9174923 - MUSEU DA INFÂNCIA UNESC: DESDOBRAMENTOS E AÇÕES 42

2893746 - AÇÕES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 43

8962987 - ARTICULAÇÃO EM REDE PARA GERAÇÃO DE RENDA E INCLUSÃO SOCIAL PRODUTIVA DE CATADORES NO 44

9831886 - PROJETO AROMAS NA ESCOLA 45

1539493 - ARQUEOLOGIA PÚBLICA NO EXTREMO SUL CATARINENSE: PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E A HISTÓRIA E CULTURA GUARANI NAS SERIES INICIAIS 46

1897810 - O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNESC..... 47

2388596 - PROJETO FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CRIANÇAS FILOSOFANDO 48

7441410 - SALA DE LEITURA ITINERANTE: PROVOCANDO E TRANSFORMANDO LEITORES LITERÁRIOS 49



6494650 - FÍSICA DE BOTEÇO: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA MESA DO BAR.....	50
9824162 - POPULARIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS DO EXTREMO SUL CATARINENSE	51
7597932 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA GESTÃO DAS ÁGUAS: PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS NA BACIA DO RIO ARARANGUÁ.....	52
7129440 - ESCOLA DE MIGRANTES E SUA FUNÇÃO SOCIAL	53
4845587 - ESTRUTURAS CARBONÍFERAS DE SANTA CATARINA: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DO ACERVO DO CEDOC-UNESC.....	54
3468860 - PROJETO DE EXTENSÃO ESCOLA DE MIGRANTES: ENTRE A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E A FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ	55
7399669 - PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UM RELATO DO PROJETO DE EXTENSÃO COM OS MIGRANTES NA CIDADE DE CRICIÚMA	56
5935857 - PROJETO DE EXTENSÃO: "LEITURA LITERÁRIA COM DETENTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA"	57
2957396 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	58
PESQUISA: TRABALHOS COMPLETOS	59
4816692 - A ARTE CONTEMPORÂNEA E A INTERNACIONAL SITUACIONISTA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	60
2822474 - A FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DE UM PROCESSO POLÍTICO E PEDAGÓGICO	66
4992962 - A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA – SC CONTADA A PARTIR DE SEU PATRIMÔNIO CULTURAL	71
1933787 - A IMPORTÂNCIA DAS CATEGORIAS DAVIDOVIANAS PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	87
7266693 - A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	98
3179818 - A RECICLAGEM COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
2892286 - ARQUEOLOGIA ENTRE RIOS: DO URUSSANGA AO MAMPITUBA (AERUM) - ARQUEOBOTÂNICA GUARANI (PARTE 3).....	123
9697110 - ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LINGUAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS	133



1184792 - AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA MATEMÁTICA: REVISÃO DE LITERATURA	143
4252780 - ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL. .	152
4195973 - CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE AMANUALIDADE À COMPREENSÃO DO PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO EM ÁLVARO VIEIRA PINTO	161
5177251 - CRÍTICA À APARÊNCIA: O CONCEITO DE IMAGEM A PARTIR DA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO.....	170
2672766 - EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL: INOVANDO O ENSINO	175
7519184 - EDUCAÇÃO PARA UNIR A CLASSE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM PROCESSO FORMATIVO ANTIESPETACULAR.....	180
4387139 - ENSINO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA: CURRÍCULO E PESQUISA.	188
7975759 - FORMAÇÃO HUMANA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO: O HORIZONTE CRÍTICO NO PROCESSO DA PEDAGOGIA FILOSÓFICA.....	192
4693922 - MINERAÇÃO DE CARVÃO X RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS: REVISÃO SISTEMÁTICA E ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA	202
5351618 - O ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO-GRUPEHME: ORGANIZAR PARA SOCIALIZAR CONHECIMENTOS	212
2931630 - O CINEMA E O ENSINO DE ARTES: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO	217
1314734 - O CONHECIMENTO SOBRE LUTAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO/SC.....	226
8571740 - PROFESSORES DE MATEMÁTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O USO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NA PRÁXIS DOCENTE	237
7797265 - RELEVÂNCIA DE GÊNERO PARA DIREITOS SEXUAIS: REFLEXÕES ACERCA DA SAÚDE DA MULHER BISSEXUAL E LÉSBICA.....	247
9298495 - SALA DE AULA INVERTIDA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....	258
5241367 - TRABALHO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES AO TEMA A PARTIR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO	268
9213872 - UM BRASIL MAL-EDUCADO: ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM UM CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO	278
6933122 - UM OLHAR SOBRE OS PARAENSES EM CRICIÚMA (2001 - 2017)	283
5341965 - URUSSANGA E AS TENSÕES EM TORNO DO PATRIMÔNIO TOMBADO: AÇÕES DE LITÍGIOS E IMPUGNAÇÕES (1990-2010)	290



PESQUISA: RESUMOS DE TRABALHOS CONCLUÍDOS.....	304
9965270 - O BOLINE FEMININO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO	305
3891275 - A IMAGEM DA ARTE NAS AULAS DE ARTES: REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS.	306
3158683 - A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE CAPACITAÇÃO DE GESTÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA GESTÃO INTEGRADA E COMPARTILHADA DE AMBIENTES MARINHO-COSTEIROS NO PERÍODO DE 2016- JULHO 2017	307
6852220 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PERSPECTIVA DE SOLUÇÃO PARA A CRISE SOCIOAMBIENTAL.....	308
1236610 - AS RELAÇÕES DE PODER QUE CONSTITUEM SUJEITOS E PRODUZEM O ESPAÇO URBANO	309
7887590 - O ESPAÇO PÚBLICO E A VIDA COLETIVA.....	310
2995956 - PROPOSTA DE PROTOCOLO PARA CLASSIFICAÇÃO DA MATA ATLÂNTICA DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO URUSSANGA EM ESTÁDIOS SUCESSIONAIS	311
4511182 - A FAUNA DE ECTOPARASITOS (DIPTERA: STREBLIDAE E NYCTERIBLIDAE) EM MORCEGOS (MAMMALIA: CHIROPTERA) EM AMBIENTES DE MATA ATLÂNTICA NO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA.....	312
4641825 - ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EUTERPE EDULIS MART.	313
5999650 - ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EUTERPE OLERACEA MART. (AÇAÍ).....	314
6687741 - ÁRVORES INDICADAS PARA A REABITAÇÃO ECOLÓGICA EM ÁREAS DE MINERAÇÃO DE CARVÃO NO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA.	315
4973984 - AYAHUASCA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS SOBRE A TERAPÊUTICA.....	316
4459997 - COMPOSIÇÃO DA ASSEMBLEIA DE MACROINVERTEBRADOS BENTÔNICOS EM UMA LAGOA ARTIFICIAL DE ÁREA EM PROCESSO DE RECUPERAÇÃO AMBIENTAL.....	317
3928250 - COMPOSIÇÃO DA FAUNA DE ECTOPARASITOS (STREBLIDAE E NYCTERIBLIDAE) DE MORCEGOS (CHIROPTERA) EM AMBIENTES URBANOS, NO SUL DE SANTA CATARINA	318
7374690 - COMPOSIÇÃO DE MACROINVERTEBRADOS ASSOCIADOS A MACROALGAS MARINHAS NO COSTÃO ROCHOSO DA PRAIA DA CAL, TORRES (RS).....	319
6235573 - CURADORIA DA COLEÇÃO OSTEOLÓGICA DE REFERÊNCIA DO LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA PEDRO IGNÁCIO SCHMITZ (LAPIS/UNESC).....	320
6918930 - DADOS PRELIMINARES SOBRE A FRUGÍVORIA DE MORCEGOS (CHIROPTERA, PHYLLOSTOMIDAE) EM AMBIENTE URBANO, NO SUL DE SANTA CATARINA	321



8556474 - DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DE VIOLA BICUHYBA (SCHOTT EX SPRENG.) WARB NO ESTADO DE SANTA CATARINA, BRASIL.....	322
5741190 - FLORÍSTICA ARBÓREA E ARBORESCENTE DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL MORRO ALBINO E ESTEVES, CRICIÚMA, SANTA CATARINA	323
2986620 - FLORÍSTICA VASCULAR NÃO-ARBÓREA EM FRAGMENTOS DE FLORESTA ATLÂNTICA DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DO MORRO ALBINO E ESTEVES, CRICIÚMA, SANTA CATARINA	324
9295453 - LEVANTAMENTO PRELIMINAR DA ANUROFAUNA DE FRAGMENTOS FLORESTAIS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, SANTA CATARINA	325
8682585 - O CARVÃO EM SANTA CATARINA: DA MINERAÇÃO À RECUPERAÇÃO AMBIENTAL	326
3599230 - POTENCIALIDADES MEDICINAIS E ALIMENTÍCIAS EM FRAGMENTO FLORESTAL URBANO DO BIOMA MATA ATLÂNTICA, CRICIÚMA, SANTA CATARINA.....	327
2617943 - PRODUTOS FLORESTAIS NÃO MADEIREIROS DE ESPÉCIES ARBÓREAS DO PARQUE ESTADUAL DA SERRA FURADA, SANTA CATARINA	328
3898164 - PROSPECÇÃO DE ESPÉCIES VEGETAIS COM POTENCIAL HOSPEDEIRO PARA A FAMÍLIA LONCHAEIDAE EM FRAGMENTOS NO ENTORNO DE LAVOURAS DE MANDIOCA.	329
6278736 - REGENERAÇÃO NATURAL SOB INDIVÍDUOS DE MYRSINE L. (PRIMULACEAE) EM ÁREA DE SUCESSÃO ECOLÓGICA SECUNDÁRIA NO SUL DE SANTA CATARINA.....	330
3947181 - SELEÇÃO DE ESPÉCIES PARA RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS ATRAVÉS DE ATRIBUTOS FUNCIONAIS	331
8646961 - STATUS DE CONSERVAÇÃO DE VIOLA BICUHYBA (SCHOTT EX SPRENG.) WARB EM SANTA CATARINA, BRASIL.....	332
9442952 - VARIAÇÃO TEMPORAL NA ABUNDÂNCIA DE TRÊS ESPÉCIES DE MORCEGOS FRUGÍVOROS (CHIROPTERA: PHYLLOSTOMIDAE) EM DOIS AMBIENTES DE MATA ATLÂNTICA NO SUL DE SANTA CATARINA	333
4964217 - VERTEBRADOS SILVESTRES ATROPELADOS EM RODOVIAS DO ENTORNO E INTERIOR DA APA MORRO ALBINO E ESTEVES, CRICIÚMA - SC.	334
1481185 - AVIFAUNA BIOINDICADORA DE RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS NA BACIA CARBONÍFERA DE SANTA CATARINA, BRASIL	335
9845135 - O HERBÁRIO VIRTUAL DA FLORA E DOS FUNGOS E O HERBÁRIO PE. DR. RAULINO REITZ (CRI)	336
1999524 - O QUE SABEMOS SOBRE AS FLORESTAS URBANAS DO BRASIL?	337
2159228 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MODELAGEM MATEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FUNÇÃO DO SEGUNDO GRAU	338



1388614 - A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO EM SANTA CATARINA: EXPERIÊNCIAS EM CURSO	339
2146975 - AS QUESTÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE SOB A ÓTICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	340
7199414 - EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ETNICORRACIAL: A LEI N. 10639/03 E O ENSINO DE LITERATURA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CRICIÚMA (SC)	341
7755139 - NOTAS DO PENSAMENTO CRÍTICO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE E THEODOR ADORNO: PENSAR CONTRA IGNORÂNCIA E A BARBÁRIE.....	342
7647166 - O PERFIL DO ACADÊMICO DE ENGENHARIA DE UMA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE: FATORES CONTRIBUINTES PARA SUA EVASÃO	343
3516369 - ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DO GPEMAHC REFERENTES AOS LIVROS DIDÁTICOS DA PROPOSIÇÃO DAVYDOVIANA	344
7521170 - OS DESAFIOS DA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA OU METODOLÓGICA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA NA UNESC: O QUE PENSAM E VIVENCIAM OS PROFESSORES	345
1179993 - GALPERIN E A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL: ESTUDOS INTRODUTÓRIOS.....	346
6949169 - PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E A TEORIA DE GALPERIN: ESTUDOS INTRODUTÓRIOS.....	347
2154161 - MEMÓRIAS, IDENTIDADES E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO	348
6894860 - A SECCIÓN FEMENINA DE LA FALANGE ESPAÑOLA: GÊNERO E ASSISTÊNCIA SOCIAL NO PRIMEIRO FRANQUISMO.....	349
4172191 - CONSTRUINDO FEMINILIDADES: AS MULHERES NOS DISCURSOS DO JORNAL CAMPINAS (1936) E TRIBUNA DO SUL (1955)	350
9385371 - DO PROJETO INDÚSTRIAS FAMILIARES DOS IMIGRANTES AO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL: AS MUDANÇAS OCORRIDAS DURANTE A EFETIVAÇÃO DO PROJETO MUSEAL E OS DISCURSOS POR ELE APRESENTADOS.....	351
1596470 - ENTRE OS VESTÍGIOS DO EXÍLIO E AS MEMÓRIAS RECONSTRUÍDAS: HISTÓRIAS DE MIGRANTES CARIBENHAS EM CRICIÚMA.....	352
3673944 - FACE E FEITIO DA LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA: BONDAD E BENEVOLÊNCIA À EXEMPLO DE DARCY VARGAS (1940-1950).....	353
8692734 - IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO NO SUL CATARINENSE: A COMPANHIA METROPOLITANA E A CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO NOVA VENEZA EM 1891	354
2426510 - LUTA POR RECONHECIMENTO: ELEIÇÃO NO SINDICATO DOS TRABALHADORES DA INDÚSTRIA DO VESTUÁRIO DE CRICIÚMA EM OUTUBRO DE 1985	355



5662826 - NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS EM SIDERÓPOLIS NO CONTEXTO DA MINERAÇÃO: RETRATOS E HISTÓRIAS OUTRAS.	356
7493797 - O CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRIA NO ENSINO DE TEMAS DELICADOS: HOLOCAUSTO JUDEU	357
9359192 - O MODELO ASSISTENCIAL DA SECCIÓN FEMENINA DE LA FALANGE NO PRIMEIRO FRANQUISMO: POSSÍVEIS RELAÇÕES BRASIL-ESPANHA	358
8998965 - O PODER DA PROPAGANDA NA REVOLTA DE 32: OS CARTAZES CONSTITUCIONALISTAS	359
2991446 - O TRABALHO DE CUIDADO DAS MULHERES E OS CONCURSOS DE ROBUSTEZ INFANTIL NO BRASIL QUE DIFUNDIAM A PUERICULTURA ENTRE AS CAMADAS POBRES (1940-1960)	360
4637917 - SISTEMATIZAÇÃO DO ACERVO ARQUEOLÓGICO DO LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA PEDRO IGNÁCIO SCHMITZ (LAPIS/UNESC)	361
9537643 - UM INVENTÁRIO DE BENS HISTÓRICO CULTURAIS: MUNICÍPIOS DO LADO NORTE DO GUAÍBA – REGIÃO METROPOLITA NA DE PORTO ALEGRE.....	362
9767592 - A INFLUÊNCIA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM – RECORTE NO ROTACISMO	363
8615373 - ANÁLISE SEMIÓTICA PEIRCEANA DA MUDANÇA DE PMDB A MDB, OU DAS “MUDANÇAS” POLÍTICAS NO BRASIL.....	364
7162642 - A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CAROLINA MARIA DE JESUS EM QUARTO DE DESPEJO E CASA DE ALVENARIA E SEU SILENCIAMENTO A PARTIR DO SEU CARÁTER DENUNCIATIVO.....	365
5267790 - A CRISE DA RAZÃO NA LITERATURA DE SAMUEL BECKETT	366
4599420 - A ESCRITURA DO COTIDIANO: ESTUDO SOBRE O OFÍCIO DO ESCRITOR CONFORME SE REVELA NAS CORRESPONDÊNCIAS DE CLARICE LISPECTOR	367
9426795 - AS PROPOSTAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS	368
8995591 - DESDOBRAMENTOS DA HERMENÊUTICA COMO DIÁLOGO	369
5124751 - GUY DEBORD, A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E A INFLUÊNCIA DO SURREALISMO FRANCÊS SOBRE A INTERNACIONAL SITUACIONISTA (IS).....	370
5582369 - O DESESPERO COMO POSSIBILIDADE POLÍTICA: UMA LEITURA DE "A PAIXÃO SEGUNDO G.H.", DE CLARICE LISPECTOR.....	371
3795438 - O RETRATO DO ARTISTA ENQUANTO GENTE: A REPRESENTAÇÃO DE SI MESMO E DA ARTE NAS CARTAS DE VINCENT VAN GOGH.....	372
9377298 - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL: CONCEITOS DE MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO COM NÚMEROS NEGATIVOS.....	373



8991227 - MOVIMENTO EMPRESA JÚNIOR: PROJETOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (PROMAT JR.)	374
8659257 - O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS NA PERSPECTIVA DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	375
8969159 - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE FRAÇÃO NA PROPOSIÇÃO DAVYDOVIANA.....	376
1928996 - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE FRAÇÕES POSICIONAIS.	377
3979695 - PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE TRAPÉZIO E LOSANGO	378
5412439 - A ESTRATÉGIA DO ARCO DE MAGUIER NA PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	379
6169813 - PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA VISÃO DAS GESTORAS.....	380
7533730 - RELAÇÃO CURRÍCULO E GESTÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE	381
8147272 - SILENCIADAS DESDE A INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NA ESCOLA	382
4664671 - PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA: ANÁLISE ENTRE O ENSINO E O CAMPO DE ATUAÇÃO	383
6862195 - A QUESTÃO LGBT NA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA	384
5297524 - NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS, INDÍGENAS E MINORIAS (NEAB) DA UNESC: UM CASO DE VISIBILIDADE NEGRA E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	385
1362399 - PROFISSIONAIS LIBERAIS PESQUISADORES: SENTIMENTOS DE JUSTIÇA, IGUALDADE E MERITOCRACIA DIANTE DOS PPGS E CAPES	386
PESQUISA: RESUMOS DE TRABALHOS EM ANDAMENTO	387
7588976 - CATÁLOGO DIGITAL DAS EXPOSIÇÕES REALIZADAS NA SALA EDI BALOD – ESPAÇO DE EXPOSIÇÕES E LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS.	388
3299899 - EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA: FILME AS SUFRAGISTAS	389
4739752 - MEDIAÇÃO CULTURAL: AÇÕES EDUCATIVAS NO ATENDIMENTO AO PÚBLICO DA SALA EDI BALOD – ESPAÇO DE EXPOSIÇÕES E LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS.....	390
3311783 - PIBID DE ARTES VISUAIS UNESC : REFLEXÕES A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO ARTÍSTICO E CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	391



7619626 - TATUAR EM FASES DE TRANSIÇÃO: REITERANDO OS RITOS DE PASSAGEM	392
2331292 - VERUM MALO: UMA PESQUISA SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA QUE NASCEU NO ATELIE DE PINTURA CONTRIBUINDO PARA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE. (PARTE II)).....	393
9678581 - ONDE FICARAM OS GÊNIO DA ARTE? LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES ARTÍSTICAS NA HISTÓRIA.....	394
7547960 - ANOS 90 E O INÍCIO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE MORCEGOS NO SUL DO BRASIL: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE MORCEGOS ENTRE OS ANOS DE 1989 E 2018	395
1489763 - APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS E HUMANIZAÇÃO DAS CIDADES.....	396
9219668 - PLANEJAMENTO DE TRILHAS ECOLÓGICAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA PARA	397
5137748 - SÍNTESE DE DERIVADOS DE CROMANONAS COM VISTAS À ATIVIDADE LEISHMANICIDA.	398
6549578 - ASTERACEAE DE UMA ÁREA EM PROCESSO DE RESTAURAÇÃO AMBIENTAL APÓS MINERAÇÃO DE CARVÃO A CÉU ABERTO NO MUNICÍPIO DE SIDERÓPOLIS, SUL DE SANTA CATARINA.....	399
8641951 - COMPOSIÇÃO FLORÍSTICA DE REMANESCENTES E FLORESTA OMBRÓFILA Densa MONTANA NO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	400
6399746 - DADOS PRELIMINARES DA ECOLOGIA TRÓFICA DE ATHENE CUNICULARIA (MOLINA, 1782) (AVES: STRIGIFORMES) EM AMBIENTE ALTERADO NO SUL DE SANTA CATARINA.....	401
8316236 - ESPÉCIES POTENCIALMENTE MEDICINAIS E ALIMENTÍCIAS EM UMA PAISAGEM FRAGMENTADA NA FLORESTA ATLÂNTICA NO SUL DE SANTA CATARINA	402
4312732 - FAUNA URBANA DE BORBOLETAS E MARIPOSAS (HEXAPODA: LEPIDOPTERA) NO HORTO FLORESTAL DE CRICIÚMA – SC.....	403
8749353 - AVALIAÇÃO TOXICOLÓGICA DE GEOPOLÍMEROS UTILIZANDO BIOINDICADORES.	404
7788991 - 70 ANOS DO BAIRRO DA JUVENTUDE: ESTRUTURA SUI GENERIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO	405
4188462 - A CONSTRUÇÃO VISUAL DO SABER: REFLEXÕES ACERCA DO USO DE IMAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	406
1149342 - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENTES NAS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	407
4182278 - EDUCAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA” (NIETZSCHE, ADORNO E ZIZEK).....	408



4969596 - O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL E DA AMÉRICA NO PERÍODO DO REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964 – 1985).....	409
9949968 - O MEIO AMBIENTE E O ENSINO DE MATEMÁTICA: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO A PARTIR DE SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE ENSINO	410
3977978 - A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR: EQUIPAMENTOS CULTURAIS E ESPORTIVOS NA CIDADE.....	411
2775247 - INVENTARIAR, CATALOGAR E ORGANIZAR PARA DISCUTIR O ACERVO DE HISTÓRIA ORAL DO GRUPO	412
2342529 - O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS ESTABELECIMENTOS	413
3133974 - PRESERVAÇÃO E CONSERVAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO DA EEB BARÃO DO RIO BRANCO/	414
4242920 - A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO FERRAMENTA DE VISIBILIDADE E VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES NEGROS EM CRICIÚMA.	415
9579990 - A DISPUTA DOS CONCEITOS NA OBRA DE EDIR MACEDO: O DISCURSO POLÍTICO DO BISPO DA UNIVERSAL DURANTE O GOVERNO LULA (2002-2010).....	416
3793419 - A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS ESPAÇOS MUSEAIS ENQUANTO PERSONAGEM HISTÓRICO: MUSEU AUGUSTO CASAGRANDE, MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL E MUSEU DA IMIGRAÇÃO CONDE D'EU	417
7915497 - ATUALIZAÇÕES E (RE)SIGNIFICAÇÕES DO DISCURSO ÉTNICO EM CRICIÚMA – SC	418
3273474 - DE ISSEI A YONSEI: MEMÓRIAS DAS MIGRAÇÕES JAPONESAS EM SANTA CATARINA .	419
8256730 - ENTRELINHAS DAS DISPUTAS: CONFLITOS ENTRE O CANAL DE NAVEGAÇÃO D. AFFONSO E A ESTRADA DE FERRO D. PEDRO I EXPLICITADOS NO CAMPO JORNALÍSTICO.....	420
7973144 - HISTÓRIAS DE MULHERES NEGRAS EM SIDERÓPOLIS NAS VILAS OPERÁRIAS: SABERES, COTIDIANO E RESISTÊNCIAS	421
2936330 - SINDICALISMO E POLÍTICA EM CRICIÚMA (1964-1985).....	422
7142382 - SINDICALISMO E POLÍTICA NA CAPITAL DO CARVÃO – 1945 - 1964.....	423
4118952 - TRABALHADORES(AS) CRICIUMENSES EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS ENTRE BRASIL E ITÁLIA.....	424
8986541 - UNINDO GLOBAL E LOCAL: AS ASSOCIAÇÕES DE MIGRANTES E AS REDES DE SOCIABILIDADE EM TRÂNSITO (CRICIÚMA 2010-2019).....	425
8559180 - NORMA E CONCEPÇÃO LÍNGUISTICA EM FERNÃO DE OLIVEIRA (1536).....	426
4193725 - O MEME COMO GÊNERO DISCURSIVO NA CONTEMPORANEIDADE	427



5192960 - A ESCRITA DE SI E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM EU SEI POR QUE O PÁSSARO CANTA NA.....	428
2992914 - A ESCRITURA DO COTIDIANO: ESTUDO SOBRE O OFÍCIO DO ESCRITOR CONFORME SE REVELA NAS	429
2618893 - A PIPOQUEIRA DE ARARANGUÁ, A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MARIA LEOFRISIO URBANO FRANCISCO A PARTIR DE SUAS OBRAS AUTOBIOGRÁFICAS	430
2546434 - POSSIBILIDADES DO EQUÍVOCO: A TRADUÇÃO DO PASSADO NO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO	431
2733145 - A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	432
9595635 - A GEOMETRIA FRACTAL E SUAS APLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	433
7243456 - UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICOS NA VIDA DOS EGRESSOS DO PROUNI E NOSSA BOLSA/UNESC	434
RELATO DE ENSINO OU EXPERIÊNCIA: TRABALHOS COMPLETOS.....	435
9263446 - A INFÂNCIA E A MINERAÇÃO: UMA AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS	436
8622337 - A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.....	445
1989995 - CONFECÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS DE ORIGEM INDÍGENA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO DO PIBID EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA - SC	451
2212170 - DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA EM UMA TURMA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	457
5749492 - DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL PASCOAL MELLER....	463
2964759 - DISCURSO IDENTITÁRIO E INVISIBILIZAÇÃO: AÇÃO EDUCATIVA NO ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL PEDRO MILANEZ.....	473
2519330 - ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS..	483
7394853 - EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS EM BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	491
9395857 - EXPLORANDO OS CONCEITOS DA GEOMETRIA EUCLIDIANA NA PERSPECTIVA DA GEOMETRIA DOS FRACTAIS	504
4927974 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DO PROJETO RONDON: REALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GUATAMBU - SC	515



1299581 - FILOGENIA EM SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS SERES VIVOS.....	523
2786389 - O ENSINO DA CAPOEIRA A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	531
2543664 - O ESTUDO DAS GRANDEZAS DE ÁREA E PERÍMETRO COM O USO DE POLÍMINÓS: VIVÊNCIAS PIBIDIANAS	544
7963831 - O MEMORIAL CASA DO AGENTE FERROVIÁRIO MÁRIO GHISI E O PATRIMÔNIO	557
4747313 - O PLANO CARTESIANO NA ARTE DE BORDAR.....	565
8575410 - O SOFTWARE POLY COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DOS POLIEDROS DE PLATÃO: UM ESTUDO DOS ACADÊMICOS DO PROJETO PIBID/MATEMÁTICA/UNESC/SC	576
8224633 - O USO DE JOGOS NA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE FUNÇÃO AFIM E FUNÇÃO QUADRÁTICA	588
2616459 - PENSANDO O ENSINO PELA ANAMORFOSE: CONCEITOS HISTÓRICOS E MATEMÁTICA NA MUDANÇA DE PERSPECTIVA	594
4997948 - RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA: MINICURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA SEMANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA 2015 E 2016.....	607
4949242 - RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO MAGISTÉRIO	618
4131673 - VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO I: EVIDENCIANDO OS POVOS INDÍGENAS DE JAGUARUNA	622
5359791 - ZONA DE COEXISTÊNCIA OUTROS DIÁLOGOS	636
RELATO DE ENSINO OU EXPERIÊNCIA: RESUMOS DE TRABALHOS CONCLUÍDOS	647
9582266 - ATELIÊS DE ARTE: VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRIMEIRAS PALAVRAS DA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA	648
8292990 - CINEMA NACIONAL: AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO NA ESCOLA	649
8769915 - FOTOGRAFIA: LINGUAGEM DA ARTE E REGISTRO REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA	650
6284922 - IDOSAS PRATICANTES DE BALLET CLÁSSICO VISITAM A ESCOLA DO BALLET BOLSHOI NO BRASIL.....	651
8792925 - PERSPECTIVAS E REALIDADES: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA	652
8766290 - QUANDO O QUE ME INQUIETA É O QUE ME PROVOCA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DE ARTES VISUAIS	653



2993619 - HORTA NA ESCOLA: INSETICIDAS NATURAIS COM O APOIO DO PROJETO EDUCACIONAL COOPERATIVO.....	654
6783961 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA: PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DOS ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS PARA ALÉM DO CURRÍCULO	655
5264723 - SEMANA DO MEIO AMBIENTE 2019: CONHECER PARA CONSERVAR: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PATRIMONIAL PARA O MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, SANTA CATARINA	656
2999196 - DANÇA: UMA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA	657
3923320 - UM ENCONTRO PELA DANÇA INCLUSIVA EM CADEIRA DE RODAS.....	658
7865791 - UTILIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS ONLINE PARA REVISÃO E PREPARO PARA CONTEÚDOS DE FÍSICA	659
4958446 - PROJETO RONDON: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE CAXAMBU DO SUL, SANTA CATARINA.....	660
1331558 - A EFICIÊNCIA DA MOTIVAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LITERATURA	661
4429273 - A LITERATURA COMO PROMOÇÃO DO DIÁLOGO EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	662
9289917 - LEITURA LITERÁRIA COM DETENTOS, UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA.....	663
8987920 - CRIPTOGRAFIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: APLICAÇÃO EM FUNÇÃO DO PRIMEIRO GRAU NO ENSINO FUNDAMENTAL	664
RELATO DE ENSINO OU EXPERIÊNCIA: RESUMOS DE TRABALHOS EM ANDAMENTO	665
2348918 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM ARTE - SALA MULTIUSO DA ESCOLA BÁSICA LEONARDO PEDRO THOMAZ - PRAIA GRANDE/SC	666
1359576 - DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS E AMPLIANDO NOVOS OLHARES: REFLEXÕES A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DOS PIBIDIANOS DE ARTES VISUAIS NA 1ª FESTA CULTURAL DA E.E.B. EGÍDIO DE BONA	667
8121923 - PERCEPÇÃO VISUAL E O DESENHO DE OBSERVAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA.....	668
8358478 - POESIA CONCRETA E A FORMAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA, UMA EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTAS DO PIBID ARTES VISUAIS	669
7558198 - RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DOCENTE EM REDE PÚBLICA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA.....	673
4751590 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SUBPROJETO DE GEOGRAFIA NA VISÃO DO RESIDENTE	674



1444115 - UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: PROGRAMA DE INOVAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR	675
6928790 - BIOECONOMIA E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O DESENVOLVIMENTO DE PROTÓTIPO DE IRRIGAÇÃO AUTOMATIZADO POR MEIO DA PLATAFORMA ARDUINO	676
1239520 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SALA DE AULA	677
7824890 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM AS TURMAS DE 7º ANOS	678
5291739 - EMPODERAMENTO FEMININO NAS MUSICAS DA BEYONCÉ	679
2598760 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E A ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA	680
9499563 - X-LIBRAS: GRUPO DE ESTUDOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	681
7198361 - RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIREITOS HUMANOS E MULHERES, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA.....	682
6278612 - A PRODUÇÃO DE LAÇOS DE DONA BARATINHA.....	683
3178927 - CONCEITO DE MULTIPLICAÇÃO	684
2612798 - ESTUDO DE DIVISÃO: OS LAÇOS DE FITA DA DONA BARATINHA	685
7295111 - MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO: UM NOVO OLHAR NO DESENVOLVIMENTO EM SALA DE AULA.....	686
4294564 - VIVÊNCIAS DO PIBID NO PROJETO ÁGUAS DA MINHA ESCOLA: UM PONTO DE VISTA MATEMÁTICO	687
4187636 - BLOG COMO FERRAMENTA DE COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	688
6964648 - A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO VOLUNTÁRIO SOB A EXPERIÊNCIA DO GRUPO TERAPEUTAS DA ALEGRIA	689



EXTENSÃO: TRABALHOS COMPLETOS



7619715 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE TERRITÓRIO PAULO FREIRE, LOCALIZADAS PRÓXIMAS AO LOTEAMENTO SANTO ANDRÉ: UM RELATO DE ATUAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO NA ESCOLA E.M.E.I.F JOSÉ CONTIM PORTELLA

Mônica Kravczik Guglielmi, Elton da Silva, Miriam da Conceição Martins, Zenaide Paes Topanotti

Universidade Do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este trabalho tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas durante a atuação do projeto de extensão “Educação Ambiental em Escolas de Território Paulo Freire, localizadas próximas ao loteamento Santo André” que ocorreu e ocorre na escola E.M.E.I.F. José Contim Portella, no bairro São Sebastião, pertencente ao município de Criciúma/SC. As experiências aqui relatadas sucederam durante o período compreendido entre 2018/2 e 2019/1. O projeto tem como coordenadora a professora Dra. Miriam da Conceição Martins e professor colaborador Msc. Mário Ricardo Guadagnin e bolsistas integrantes do projeto acadêmicos dos cursos de Ciências Biológicas e Geografia, respectivamente. O objetivo principal de atuação na extensão é desenvolver projetos de ações ambientais que ampliem a capacidade de autonomia das comunidades atendidas, perante aos problemas apresentados na região. O projeto que será apresentado, consiste numa proposta de continuação e ampliação de ações que vinham sendo realizadas em Território Paulo Freire, e que, se dará continuidade até o ano de 2020. Perante os obstáculos de trabalhar as concepções de Educação Ambiental nas escolas, apresenta-se a magnitude do papel da universidade ao propor atividades que tragam subsídios e que venham a contribuir em seu desenvolvimento, fortalecendo as concepções de caráter ambiental enriquecendo a realidade local.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Projeto de Extensão, Território Paulo Freire.

1 Introdução

As alterações ocorridas ao longo do tempo durante a história humana, manifestam características que exigem a necessidade de se repensar nas relações estabelecidas entre a espécie humana e os recursos naturais existentes, além de inúmeras outras espécies animais que habitam no ecossistema. Esse fato requer uma mudança brusca no modo de compreender e perceber o mundo e as inter-relações entre diversos organismos que habitam o mesmo planeta.

Desse modo, repensar a atuação humana perante o meio, requer uma revisão de valores, hábitos e atitudes no estilo de vida, que possam proporcionar um ambiente saudável e que aconteça de forma a precaver possíveis problemas às próximas gerações. É fundamental reconhecer que o homem é parte indissociável da natureza, um elemento dependente da dinâmica do meio o qual faz parte. Sendo assim, perceber que, o homem é a composição da totalidade do próprio ambiente em que está inserido, e neste aspecto, implica em reconhecer que ele é, por si, a própria natureza e deve preservá-lo para a permanência da sua existência e demais espécies.

Diante desse cenário se faz importante tratar essas questões nos meios urbanos abrangendo uma dimensão interdisciplinar, e neste sentido surge a importância da Educação Ambiental (EA) nas escolas, no papel de promover a conscientização e participação da sociedade nos problemas socioambientais, pois a vida escolar é também uma representação da realidade local e global.



O projeto de extensão voltado à educação ambiental, tem como papel promover mudança na percepção dos alunos em relação ao meio ambiente, buscando enaltecer a importância de avaliar os problemas ambientais locais e repensar valores e atitudes condizentes nas relações estabelecidas com o meio. Neste sentido, o projeto de extensão vem sendo desenvolvido na região delimitada Território Paulo Freire, propondo ações de revitalização de uma nascente existente na área verde do bairro Santo André, próximo a escola E.M.E.I.E.F José Contin Portella. A referida área, por desconhecimento de parte dos moradores da comunidade, acaba se tornando um local para utilização sem cuidados, gerando impactos ambientais. Por esse motivo, tem se tornado o campo de atuação para as práticas da Educação Ambiental promovidas pelo projeto.

2 Referencial Teórico

As leituras realizadas acerca dos processos e experiências da extensão universitária foram realizadas com base nas produções de Ailton Dias dos Santos (2005), Moacir Gadotti (2017), Paulo Freire (2003). As produções de Anderson de Miranda Gomes *et al.* (2016) e Fabiana Jacomel *et al.* (2016), embasaram as discussões à respeito do Programa Novos Talentos e seus dilemas para o Ecodesenvolvimento na educação, dentre outros autores que contribuíram nas leituras e pesquisas realizadas pelos acadêmicos bolsistas durante a atuação no projeto. O referencial teórico utilizado na produção deste trabalho se constitui no documento maior de produção do projeto que se apresenta vinculado à Pró-Reitoria Acadêmica, Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias da UNESC, e, pertencente ao Programa de Extensão Território Paulo Freire.

3 Metodologia

A metodologia de execução do projeto se estruturou no método multidisciplinar, com planejamentos, estudos e elaboração, posteriormente no contato com a comunidade e a escola pré-selecionada para definir participação e traçar os objetivos do projeto, e em seguida, os bolsistas e professores trabalharam na elaboração de roteiros, atividades práticas, reflexivas e materiais didáticos necessários para desenvolver as atividades.

4 Experiência de Extensão

A atuação das bolsistas integrantes do projeto iniciou no mês de agosto de 2018, primeiramente, teve como finalidade a integração das acadêmicas para tomar conhecimento das propostas por ele oferecidas. Nos primeiros dias, as bolsistas integrantes ficaram responsáveis pela leitura e discussão do documento e apresentação do reconhecimento aos professores coordenadores. Após as discussões, tiveram início os estudos acerca da atuação da extensão e sua importância, além de diversas metodologias interdisciplinares que pudessem estruturar as propostas de atuação com a comunidade.

Durante o segundo semestre do ano de 2018, as bolsistas, juntamente aos demais integrantes do projeto, realizaram visitas ao bairro e discutiram sobre as propostas do projeto com a presidente da Associação de Moradores do loteamento Santo André, e tinha como foco reconhecer melhor o local e questionar por meio da presidente de bairro se o projeto seria bem-vindo na localidade. A indicação da escola a qual abrangeria maior quantidade de alunos foi indicada pela própria presidente da Associação de Moradores.



Em seguida, após a indicação, as acadêmicas junto aos professores orientadores foram conhecer e dialogar a respeito da atuação do projeto com a gestão da escola E.M.E.I.E.F. José Contim Portella, que se localiza no bairro São Sebastião, em Criciúma-SC. Com o aceite da gestão escolar, iniciou-se os estudos de preparação e produção de materiais para a atuação no semestre seguinte. O projeto ficou responsável de trabalhar com os alunos dos 4ºs anos de ensino fundamental, dos períodos vespertino e matutino, respectivamente.

No segundo semestre de atuação, o que corresponde ao primeiro semestre do ano de 2019, as visitas eram compostas por encontros quinzenais com as turmas, conforme o acordo realizado com professoras e gestoras da rede de ensino. Os encontros quinzenais aconteciam nas segundas-feiras no período vespertino e nas quintas-feiras no período matutino.

As aulas realizadas pelos bolsistas, voluntários e professores, aconteciam em forma de oficinas com atividades práticas e lúdicas, de forma que pudessem cativar a atenção, o interesse e a participação das crianças com o conteúdo transmitido. Todas as atividades e discursos buscavam aproximar os temas ambientais à importância da água, fauna e flora, e, conseqüentemente, da nascente localizada na comunidade.

Os conceitos trabalhados abrangiam temas referentes aos recursos hídricos, mata ciliar, ecossistema e segregação de resíduos reutilizáveis e orgânicos. Na primeira visita, os acadêmicos, juntamente ao voluntário representante da FAMCRI, a voluntária e a professora coordenadora do projeto, foram conhecer as crianças, apresentar e propor atividades recreativas.

No decorrer do projeto, as crianças puderam discutir a respeito dos seus conhecimentos e opiniões acerca das questões ambientais durante as dinâmicas desenvolvidas, construíram protótipos de mata ciliar, para que pudessem compreender o papel da vegetação presente em torno dos rios. Confeccionaram também um terrário¹, utilizando materiais recicláveis e mudas que foram doadas pela FAMCRI, e receberam cartilhas que foram confeccionadas pelos bolsistas para que pudessem registrar suas atividades e aprendizados durante as visitas. As cartilhas produzidas e entregues também foram confeccionadas com materiais reutilizados.

A continuação do projeto se estenderá até o primeiro semestre de 2020, cumprindo o prazo de dois anos de atuação. Algumas propostas são almejadas pelos integrantes, como por exemplo; a manutenção da horta suspensa da escola, plantação de leguminosas, verduras e chás, manutenção das plantas ornamentais do ambiente escolar,

visita à nascente da comunidade, desenvolvimento de atividades de conscientização em relação à nascente da comunidade e sua possível restauração, segregação de resíduos recicláveis e orgânicos etc.

Além da atuação dos bolsistas nas atividades escolares e extraescolares, a integração e participação com os demais bolsistas de outros projetos nas atividades vinculadas à extensão foram de grande valia durante este período de atuação. Alguns eventos foram representativos para o projeto, como o dia mundial da água, celebrado na praça Nereu Ramos, e o evento em alusão ao dia da extensão, também promovido na praça Nereu Ramos em Criciúma. Além destes, o evento promovido pela COMAVH (Comissão de Meio Ambiente e Valores Humanos) junto a Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias da UNESCO, a *XIV Semana de Meio Ambiente e Valores Humanos*, também contou com a participação dos bolsistas durante o período de evento.

4.1 Desdobramentos das práxis de extensão

¹ Material de representação das condições ambientais necessárias para a sobrevivência de seres bióticos e sua dinâmica ecológica.



Os resultados obtidos pelo projeto até o momento presente apresentam aspectos positivos. Os acadêmicos bolsistas foram bem recebidos pela gestão escolar e apresentaram bom relacionamento com os alunos e professoras. Durante a atuação na escola, foi perceptível o aprendizado adquirido pelos alunos, grande parte demonstrou interesse e participou ativamente de todas as propostas oferecidas, assim como a gestão escolar demonstrou bastante interesse em receber o projeto de extensão na instituição. Durante esse período de atuação, não só os alunos, mas também os acadêmicos bolsistas obtiveram bastante aprendizado. A experiência em sala de aula durante o período de graduação é muito importante, e o projeto de extensão agrega muito valor a experiência acadêmica, assim como fortalece a convicção de seguimento da profissão e proporciona inúmeras possibilidades de se experienciar em diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, por exemplo, é um fator relevante na promoção dessas possibilidades. A experiência da extensão tem valor significativo ao agregar experiências múltiplas e ter a oportunidade de promover crescimento e resultados de atitudes e valores em comunidade e dentro da universidade, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos integrantes e ampliando suas relações em sociedade e com a natureza.

5 Conclusão

Buscando resgatar a importância da preservação ambiental, a Educação Ambiental, um tema transversal por sua abrangência interdisciplinar, no âmbito do ensino escolar, possui o papel primordial de promover mudanças no paradigma comportamental do ser humano, procurando reassumir valores e promover atitudes que tornem a relação entre homem e meio cada vez mais condizente, pensando no bem estar das atuais e futuras gerações. É neste contexto que a extensão universitária tem o importante papel de levar não só às escolas, mas também à comunidade a qual está inserida a possibilidade de trabalhar juntos em prol do bem-estar social, buscando aliar o conhecimento científico ao conhecimento tradicional na promoção do desenvolvimento ambiental local. O projeto apresentado busca enaltecer a importância da preservação da nascente que se localiza na comunidade do loteamento Santo André, para assim, buscar possibilidades para a revitalização deste espaço e promover um ambiente equilibrado com recursos disponíveis, além de um local de visitação e apreciação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária:** Para quê? São Paulo: USP, 2017. 18 p.

GOMES, Anderson de Miranda *et al.* Programa Novos Talentos FURB: Educação Para o Ecodesenvolvimento e os Projetos de Ação Territorial. In: SOUZA, Cristiane Mansur de Moraes *et al* (Org.). **Novos Talentos:** Processos de Educação para o Ecodesenvolvimento. Blumenau: Nova Editora, 2016. Cap. 2. p. 67-82.

JACOMEL, Fabiana *et al.* Programa Novos Talentos UFSC: Dilemas na formação de Educadores para o Ecodesenvolvimento - Um balanço das Experiências do Núcleo Transdisciplinar de Meio



Ambiente e Desenvolvimento (NMD) do Litoral Catarinense. In: SOUZA, Cristiane Mansur de Moraes *et al.* (Org.) **Novos Talentos: Processos de Educação para o Ecodesenvolvimento**. Blumenau: Nova Editora, 2016. Cap. 3. p. 83-104.

SANTOS, Ailton Dias dos; GAMA, Ana Maria Cardoso de Freitas; FARIA, Andrea Alice C. **Metodologias Participativas: Caminhos para o Fortalecimento de Espaços Públicos Socioambientais**. São Paulo: Peirópolis, 2005.



8181845 - PRÁTICAS DE EXTENSÃO EM MODA: PROGRAMA MODARTE E PROMOÇÃO CULTURAL SOBRE JEANS

Violeta Adelita Ribeiro Sutili, Lara Benedet, Vitória Bobsin

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Este artigo aborda os estudos e resultados práticos obtidos dentro do Programa de Extensão MODARTE, pertencente ao Curso de Bacharelado em Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina, que oferta cursos gratuitos abertos à comunidade. São apresentadas investigações e técnicas criativas aplicadas a peças em *jeans* dentro da Oficina “Fora de Encaixe”, em razão de suas características democráticas dentro da sociedade.

Palavras-chave: Programa de Extensão em Moda; Criatividade; *Jeans*.

1 Introdução

Cotidianamente, utiliza-se de múltiplos signos referenciais ao sistema de moda para que, a partir desses, possa-se construir determinados discursos pessoais que, assim, operam ao elucidar uma ideia de contexto histórico e social acerca do sujeito que deles se veste.

Se as expressões artísticas encontram nas telas, tintas e materiais diversos os suportes de seus sentidos, o corpo é o suporte da roupa, que sendo transmutado pelos tecidos, cores e formas do vestuário, os quais expressam mudanças e alterações constantes numa sociedade de moda, articula nos seus discursos o próprio ritmo social ao qual o sujeito está ligado. (SANT’ANNA, 2007, p. 75).

Deste modo, ao utilizar do corpo e seus contornos plásticos como um fator de construção, compreende-se o discurso de moda enquanto objeto visual, desenvolvido por mecanismos de múltiplos significados para a produção de sentido. Encarando a expressividade, a partir do corpo e das vestes que o compõem, enquanto universo múltiplo para linguagens e processos comunicacionais.

Daí a força da moda, entendida enquanto modo de ser, pois ela é quem oferece ao ser sua possibilidade concreta de apresentação, aparição encarnada num corpo. [...] A moda, sobretudo na sua dimensão vestimentar, pode ser considerada como uma instância imaginária e mítica, já que revela uma relação entre o indivíduo e o mundo, entre o indivíduo e os outros e o indivíduo e a sociedade (CIDREIRA, 2013, pág. 27).

Lidando com este elo entre moda e expressividade, ressalta-se a arte como campo muitas vezes já buscado pela moda em suas inspirações, desfilando juntas sob a imaginação de estilistas como Rei Kawakubo, da Commes de Garçons, e também de Alexander McQueen, dentre outros grandes nomes que se utilizaram de referências e técnicas artísticas em suas criações ao longo da história, aplicando materiais e técnicas por vezes inusitados e inovadores, promovendo novos olhares, questionamentos e possibilidades no vestir e no expressar-se da sociedade. E, por que não, encarando o processo criativo de desenvolvimento de moda autoral, ou seja, o trajar-se envolvido pela dimensão estética de determinado artista, enquanto processo artístico?



Por uma leitura de viés social e cultural, ambas - arte e moda - podem ser interpretadas como formas de expressão visual, e assim, atenua-se a linha que as divide. É neste intercâmbio que se ampliam as possibilidades de criação, em que a moda dialoga com tais termos dando aos mais diferentes materiais e aspectos, formas e cores a fim de compor um plano de expressão para manifestar-se sob o corpo.

Nesse sentido, o Programa de Extensão MODARTE, da Universidade do Estado de Santa Catarina, propõe materializar essas dinâmicas, em especial, na relação moda e arte. Fundamentada nos objetivos de criação em moda, artes plásticas e figurino o Programa oferece gratuitamente cursos, oficinas, palestras, exposições e desfiles.

As ações propostas pelo Programa são voltadas para a comunidade em geral, uma vez que seus participantes incluem desde os acadêmicos, docentes, artistas, designers, criadores em geral, artesãos e costureiras. O objetivo é impulsionar conexões entre moda e arte sob os mais diversos pontos de vista, promovendo inicialmente diálogos entre estes para posteriormente materializar seus efeitos em interferências artísticas sobre roupas, figurinos, acessórios e objetos. As ações também visam a elaboração de material expositivo para divulgação das atividades feitas, de modo a expandir o exercício criativo acadêmico para toda a comunidade.

Nas atividades realizadas no Programa MODARTE no período de 2019.1, incentivou-se a revalorização de peças do vestuário já existentes e usadas, por intermédio da aplicação da economia circular, que propõe a ampliação do ciclo de vida dos produtos, onde para isso foram aplicadas técnicas inovadoras e criativas sobre roupas, que na oficina proposta intitulada “Fora do Encaixe” teve como objeto de interferência o *jeans*, que possibilitou a prática e a aplicação dos conhecimentos adquiridos na oficina e a troca de ideias e técnicas criativas entre os participantes e ministrantes.

As maneiras de interferir no *jeans* e posteriormente na lona de caminhão descartada foram fundamentadas na customização artística sobre a forma de arte vestível, com técnicas que variaram desde as contemporâneas urbanas até as mais artesanais e milenares. Cabe explicar a razão da escolha destes direcionamentos.

Quanto ao material de base escolhido para a aplicação de técnicas artísticas, o *jeans* foi escolhido desta vez, por seu caráter democrático e popular, visto em praticamente todas as ruas do planeta, dentro das mais diversas culturas, vislumbrando aos olhos como uma espécie de muro vestível, sujeito a interferências criativas e simbólicas sendo consideradas roupas práticas e confortáveis, fáceis de vestir, versáteis e muitas vezes baratas, porém com alto custo de produção e grande impacto no meio ambiente. A oficina ofertada se direcionou a comunidade em geral, e a escolha do *jeans* como peça a receber interferências permitiu que todos os participantes pudessem levar peças próprias para interferir, sem a necessidade de incentivar a compra de qualquer material podendo-se utilizar apenas resíduos em sua criação. As suas características de durabilidade e resistência permitiram inúmeras possibilidades de intervenção criativa pelos participantes, que foram incentivados continuamente a desconstruírem as noções já conhecidas e aplicadas sobre o *jeans*, ressignificando-o com maior liberdade e autoralidade.

Em relação à customização de itens de moda, já em evidência a tempos, pode-se observar grandes exemplos da relação moda e arte empregados manualmente, sem envolver empresas e grandes marcas. Observa-se um movimento crescente de personalização na moda contemporânea dificultado com a superprodução em massa de produtos, que vê um escape da massificação das aparências observada na atualidade com a utilização de técnicas criativas e por vezes artísticas como forma de expressão individual e simbólica da aparência pelo uso de roupas expressivas sobre o corpo que além do vestir-se, propõe e comunicar-se e o diferenciar-se.

2 Referencial Teórico



2.1 Uma breve história do *jeans*

Em 1853 foi o estopim para a grande evolução no segmento *jeanswear*, com Levi Strauss-imigrante alemão- que fez de simples lonas de barracas calças para trabalhadores das minas de carvão. A peça que, inicialmente, era considerada um uniforme de trabalho, pelo seu conforto, hoje é agregada nas mais circunstâncias de uso.

Após essa evolução no *jeans wear*, surge o estilo *far west*, (CATOIRA,2006) que apontou que o pós-guerra e o salto econômico dos EUA na década de 40, deram ao cowboy o status de herói e nessa cultura destacaram-se as calças que os próprios utilizavam: o *jeans*.

A figura de *bad boy*, sendo estimulada pelos meios de comunicação e confiscada pela indústria de moda, fez os jovens de 1950 adotarem o *jeans* como a principal vestimenta, saindo do período dotado de questionamentos quanto ao pertencimento a um grupo. Segundo (LIPOVETSKY, 2009), “O cinema jamais deixou de produzir estrelas, são elas que os cartazes publicitários exibem, são elas que atraem o público” e foram estrelas como James Dean, Elvis Presley e Marlon Brando que valorizaram essa vestimenta como algo que foi simbolicamente além de vestir, uma forma de comunicação e rebeldia.

No Brasil, a história do *jeans* é mais tardia, em 1972 a Alpargatas lança uma marca chamada US TOP- nome que faz referência a esse novo estilo estadunidense que vinha surgindo junto com a palavra TOP que descrevia a qualidade da peça produzida- produzindo o “verdadeiro” índigo *Blue*.

Uma década depois, um novo e importante salto estratégico era efetivado para adequar o negócio de *jeans* ao crescente fenômeno de diferenciação deflagrado pela moda no país. A empresa agregaria à sólida base de US TOP a criação de marcas que visavam à conquista de faixas de consumo mais conscientes das tendências de estilo. (IVAN, 1987, p. 60-61).

De acordo com (BRAGA; PRADO; 2011) em 1974 novas marcas de *denim* iniciam a comercialização do *jeans*, assim, o mercado interno passou a ser suprido de modelos com diferentes tonalidades. O excesso de novos materiais, texturas e cores, pediu à peça um valor de design como diferencial. Inserindo o Brasil à frente de países como Índia, China e Coréia do Sul no setor de fiação convencional segundo levantamento da International Textile Manufactures Federation - ITMF (2011).

Quando se percebeu que a juventude brasileira não desfrutava de uma moda para si, fabricantes como Gledson José de Assunção que fabricava roupas inspiradas no estilo de ídolos da Jovem Guarda, começaram a atender esse novo grupo que estava elaborando sua moda. Essa distinção de lavagens e tinturaria no ramo têxtil, induziram que o *jeans* fosse uma peça democrática, servindo tanto para o movimento hippie e seus tingimentos artesanais, quanto pelos *yuppies* na valorização de peças ostentosas com etiquetas aparentes e bordados (CHATAIGNIER, 2006).

Nos dias atuais, o *denim* é considerado uma grande força no mercado de confecção brasileiro, sendo o país o segundo maior produtor e o terceiro maior consumidor mundial. Recebendo investimentos de US\$ 8 bilhões por ano (FONTELLA, 2011).

Indivíduos, e cada vez mais mulheres, começam a usar o que antes era considerada uma moda machista -por ser criada para “braços operários”- desde Chanel em 1920 e o *jeans* lote 701, as mulheres puderam começar a entabular sua identidade.

Hoje, o *Jeans*, com linguagens distintas, recebe tingimentos de cores e aplicações de texturas que permitem inúmeras possibilidades de acabamento, se tornando o único artigo na



história que se deslocou como símbolo, peça popular, chegando a toda sociedade, desde as camadas mais populares, aos políticos, chefes de Estado, artistas, e até mesmo a realeza (como Lady Di, Princesa Caroline de Mônaco). (CATOIRA, 2006).

2.2 A Escolha do *jeans* como peça principal da pesquisa

O *jeans*, além de ser o segmento que mais cresce dentre o vestuário produzido no país, é uma peça popular que veste da massa à elite e é, também, utilizado na fabricação de acessórios. É o produto mais hegemônico da indústria de moda e permanece no mercado há 150 anos.

É a peça que sempre mantém sua base, se reinventa para sobreviver às diversas mudanças de estilos e formação de culturas. Vai além da moda, “ultrapassa a idade, a religião, a sociedade, a cultura sem perder a função original de cobrir o corpo” (CATOIRA, 2006). Analisando desde a popularização do *jeans* no grupo de jovens, revoltados com a falta de identidade pós-guerra e com ícones do cinema que lhes davam essa revolta -os famosos *bad boys*- a peça ainda leva consigo um signo de juventude.

Conforme Laver (2003) propõe, a roupa sustenta elementos de comunicação através de uma linguagem não verbal, onde cada sujeito a utiliza como pertencimento ou diferenciação de um coletivo, atribuindo ao vestuário um novo significado, vinculado ao design e a moda, que propõe ao consumidor a escolha pessoal na forma de se expressar e vestir.

Tanto Silva (2009, p.68) como Catoira (2006) apontam que a capacidade da roupa de se reformular a faz um produto sem igual. Indo além das fronteiras do vestuário, ele se reinventa para cada grupo e para cada nova moda, que se encontra disponível para todos os bolsos, gostos, tamanhos, cores e texturas. Especificamente o *jeans* está presente em vários ambientes sociais, vestindo variados tipos de pessoas, dos mais variados biótipos, sendo uma peça cosmopolita que tem uma linguagem universal. Pode-se afirmar que lá, dentro do seu armário, existe uma calça *jeans* velha, durável, que se estende até hoje como um traje que ultrapassa todos os preconceitos e modismos passageiros.

2.3 *Upcycle*: uma alternativa para o consumo insustentável

A grande aceitação do *jeans* pela sociedade, coloca o Brasil como o segundo produtor e o terceiro consumidor no ranking mundial, no entanto, essa produção passa por um processo bastante agressivo ao meio ambiente, justificando o prolongamento da vida útil dessa peça em alternativas como *Upcycle*.

De acordo com o Instituto Ecotece, o *denim*- matéria prima do *jeans*- é feito em sua maior parte de algodão, e recebe em sua produção 25% dos agrotóxicos produzidos no mundo. Os grandes volumes de água necessária para a produção de um quilo de tecido giram em torno de 11.800 litros. Fatores como lavagem e tingimento do *jeans* vem ganhando atualmente sua forma sintética de produção, a fim de suprir as necessidades das *fast fashions*, que geram um crescente volume de resíduos têxteis no descarte rápido praticado pelos consumidores e empresas do setor de moda.

Com a geração dos *Millennials*, surge uma preocupação com formas insustentáveis de produção em todos os níveis. A moda tem uma cadeia agressiva à natureza e produzi-la sem que ocorram modificações nas formas de produção e consumo na atualidade é tudo que o pensamento sustentável propõe. “O consumo exagerado de roupas e acessórios, bem como a lógica da *fast fashion* fazem com que a data de validade desses produtos seja curta e nossas relações com eles superficiais” (BERLIM, 2012, p.13).



Esse consumo desenfreado conduz o consumidor a ideia errônea de usar roupas descartáveis, substituíveis a cada estação. Sendo que, a produção anual nacional de produtos de moda no ano de 2013 foi de 9,8 bilhões de peças, dados esses apresentados no site do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

É de extrema importância mencionar o impacto indireto gerado pela obsolescência programada dos produtos de moda e a rapidez com que os descartamos. Infinita aquisição e descarte de roupas e acessórios e sua velocidade são engrenagens principais no eixo da atual indústria têxtil (BERLIM, 2012, p. 44).

No Brasil, apesar de ser uma prática pouco divulgada, um dado revelado pela Unilever (2007) afirma que 33% dos consumidores preferem marcas que tenham um impacto positivo à sociedade ou ao meio ambiente e que 85% dos clientes se sentem melhor consumindo produtos de maneira sustentável. Essa pesquisa manifesta que o país -grande potência da indústria têxtil- tem grande capacidade para a Economia Circular.

Posto que o consumo de moda seja necessário para a expressão da identidade dos indivíduos e que a natureza pede ajuda, opções de *Upcycling* surgem para aumentar o curto ciclo de vida que dedicamos ao produto. Levando em consideração essa

necessidade de identidade e o mercado insustentável de hoje, Pazmino (2007,p.6) observa:

O designer pode tornar um produto ecológico fazendo um redesign de produtos existentes ou design de novos produtos com vantagens ambientais, para isto o designer deve atuar em cada uma das fases do ciclo de vida do produto – pre produção, produção, uso, descarte, reciclagem, reuso – tomando decisões ecologicamente corretas que minimizem o impacto ambiental dos produtos. Os fatores de meio ambiente e econômico devem ser tratados como objetivos do projeto.

A função do designer de moda na promoção de um novo olhar para os processos de produção e consumo de moda, é minimizar os efeitos causados ao meio ambiente, com o “reuso” de peças que já passaram por todo processo agressivo de fabricação. Se antes, durante a Primeira Guerra Mundial, as roupas eram consertadas e reutilizadas pelas gerações seguintes havendo um apelo para que os estilistas criassem roupas com menos desperdício e adornos, posteriormente a industrialização forneceu meios para aumentar a produção e durante a Segunda Guerra Mundial, o consumo de roupas e bens domésticos cresceram e continuaram a aumentar até os dias atuais.

Pezzolo (2007) afirma que o *jeans* é uma espécie de uniforme mundial e o *upcycling* surge como um novo conceito sustentável, que agrega um valor ambiental ao produto e estende o ciclo de vida de algo que está sendo descartado. Muitas empresas, preocupadas com a sustentabilidade, procuram formas de contribuir para minimizar os problemas ambientais. Na moda, esse termo está crescendo por ser um processo que reutiliza materiais e os transforma em novos produtos, sem passar por qualquer processo químico ou grandes gastos com energia e água, além de minimizar a emissão do CO₂ que seria produzido ao longo do seu ciclo de vida.

3 Metodologia



Para realizar as propostas pretendidas pela Oficina, o Programa MODARTE utilizou uma metodologia baseada em experimentações individuais e coletivas, através de encontros semanais para apresentação e discussão de alternativas entre as participantes. Em primeiro momento, apenas as integrantes do Programa produziram testes em retalhos e calças jeans, experimentando diferentes técnicas sobre o jeans a fim de observar quais funcionavam melhor, sendo elas: caneta posca, tinta para tecido, tinta acrílica para tela, spray para grafite, carimbo, canetas para tecido, caneta esferográfica, perfurações, aplicações, colagens, entre outras. Posteriormente, foram oferecidas oficinas nas quais todos os participantes receberam um conteúdo teórico e prático e customizaram peças próprias, que posteriormente foram doadas ao Programa para que pudessem ser expostas em eventos.

4 Experiência de Extensão

Buscando incentivar a criação de peças do vestuário inovadoras e autorais, de maneira a desenvolver o design de produtos mais criativos e autorais, o Programa MODARTE propôs utilizar como principal base para criação o *jeans*, fomentando a troca de ideias e técnicas criativas entre todos os participantes das oficinas propostas.

Para tanto, no processo de construção de produtos autorais em *jeans*, realizou-se, internamente, encontros teóricos e práticos entre as participantes do Programa, composto por alunas bolsistas sob a supervisão e orientação da coordenadora do Programa MODARTE. Desta forma, tornou-se possível investigar o material *jeans*, tendo como base experimentações individuais e, posteriormente, coletivas, durante encontros semanais onde ocorreram as apresentações e discussões de alternativas criativas. Dentro do cronograma, haviam dias reservados para a investigação do *jeans* e seus significados no contemporâneo, catalogação de materiais, planejamento das atividades e então testes e prototipação de intervenções sobre o *jeans*.

Encontravam-se à disposição dos pesquisadores, diversos materiais de fácil acesso e uso, como a caneta esferográfica, cola, recortes, tinta acrílica, tinta *spray*, caneta posca, tecidos, aviamentos, cordões, pequenos objetos e aplicações variadas, bem como itens necessários para modelagem, costura e artesanato. Tornou-se possível intervir e modificar retalhos e peças de vestuário, constatando as diferentes possibilidades de trabalho em *jeans*, bem como a capacidade expressiva aplicada a estas técnicas, como pode-se ver na Figura 1.

Figura 1: Colagens em *Jeans*, 2019.



Fonte: Modarte



No decorrer dos encontros, conheceu-se mais sobre o material e seu comportamento, de maneira que estas reuniões práticas e teóricas culminaram na organização de uma oficina aberta a comunidade, tendo como objetivo aumentar a abrangência de conhecimentos para a customização de peças em *jeans* com a aplicação de técnicas de criação artística.

Caminhando para a maior difusão dos objetivos almejados pelo projeto, foi realizada uma oficina de serigrafia manual que compartilhou conteúdos teóricos relacionados as técnicas da serigrafia e a aspectos históricos e de produção do *jeans*, propondo posteriormente a customização de peças deste material, oriundas de doação e brechós. A oficina intitulada “Fora de Encaixe: Oficina de serigrafia em *jeans*”, ministrada pelos artistas Marcelo Fialho e Marco Julio, teve a duração de dois encontros, totalizando 6 horas de aula, onde foram apresentadas aos participantes, as técnicas de serigrafia utilizadas pelos criadores do grupo *O Tropicalista*, bem como as técnicas já desenvolvidas anteriormente pelo grupo pertencente ao Programa MODARTE.

Figura 2: Oficina “Fora de Encaixe”, 2019.



Fonte: Modarte

Durante a Oficina ofereceu-se conteúdo teórico e prático aos integrantes, os quais foram estimulados a utilizar a prática da criatividade a partir do uso de materiais já existentes, como calças, shorts, saias, camisas em *jeans*, bem como de uma grande lona de caminhão descartada, resultando no desenvolvimento de peças e painel com propostas inesperadas. Como foi o exemplo da confecção de *patches* feitos pelas participantes que utilizaram retalhos de *jeans* e estamparia provindos das atividades de serigrafia, recorrendo a colagens e bordados para a produção de peças autorais.



Figura 3: Patches autorais, 2019.



Fonte: Modarte

Ao longo da oficina, as participantes buscaram realizar a customização de peças de acordo com seu impulso criativo, de maneira a representar no *jeans* suas linguagens expressivas, por meio de decisões envolvendo cores, formas e recorte. O ato de customizar busca conferir características pessoais a peças de vestuário, conforme o gosto do dono, torna-se possível personalizar nossas vestes (CASTELLANI, 2003).

Assume-se a moda como provedora de individualidade capaz de comunicar pertencimentos e adesões sociais, reconhecendo sua expressividade, a partir do corpo, não apenas por gestos, posturas e falas, mas também de acordo com os aspectos visuais que compõem a aparência.

Sendo o *upcycling* considerado um processo mais sustentável, é também uma prática que estimula a criatividade a partir de materiais já existentes, sem que se fomente o consumo desnecessário, resultando em artigos desenvolvidos a partir do reaproveitamento de resíduos *jeans*.

4.1 Desdobramentos das práxis de extensão

Projetos de extensão como estes, nos campos acadêmicos, em especial em Centros de Arte, em que ocorre a aproximação entre os conhecimentos de todos os cursos se fazem essenciais para expansão das perspectivas de criação dos estudantes. Assume-se grande importância e relevância tanto na vida dos acadêmicos que participam do projeto, como da comunidade que participa das atividades desenvolvidas. De modo que as atividades de extensão compõem, conjuntamente dos pilares de ensino e pesquisa proporcionados através da universidade, maneiras de aproximação entre o ambiente acadêmico e a comunidade, retribuindo a esta o investimento estatal e a nível de responsabilidade social que se têm atribuído na educação pública, a servir como complemento às justificativas de sua existência e permanência.

5 Conclusão



Após os encontros e oficinas, foi possível constatar a importância e o papel dos Programas de Extensão como meios difusores de conhecimento teórico e prático. As ações oferecidas pelo Programa, facilitam e promovem o acesso a aprendizagem que geralmente torna-se restrito aos meios acadêmicos cercando-se dos muros da Universidade ou dentro de empresas privadas. Salienta-se a importância da multiplicação do pensamento e da prática criativa, com o intuito de estimular a comunidade a pensar o consumo e a vida neste sentido.

Através prática criativa em itens residuais, incentivou-se o repensar no sistema de moda, e partir deste, os hábitos de consumo socialmente incutidos nesta combinação, bem como o encarar sensível diante do vestuário enquanto ferramenta de expressão e mecanismo comunicacional de acesso democrático.

Pôde-se perceber com a experiência vivida, a relevância da interação coletiva para aumentar a geração de ideias, como no caso ocorrido dentro da oficina *Fora de Encaixe*, na qual os ministrantes que da oficina sugeriram a confecção de *patches*, uma ideia que não havia surgido anteriormente com as pesquisas dos integrantes do Programa MODARTE, e que foi aderida por todos os participantes.

Além disso, o referencial artístico e a criatividade pessoal dos participantes, incorporou a serigrafia, como meio expressivo aplicado de forma teórica e prática na construção de peças autorais. Foi possível ao grupo participante da experiência criativa que uniu o *jeans*, a serigrafia artística, e outras técnicas criativas apresentadas, observar que criar com o que já se tem, ou seja, as telas prontas serigrafadas, trazidas pelos ministrantes da oficina, aliadas as peças de roupas antigas e outras técnicas conjugadas, permitiram muito mais floreios à criatividade e novos olhares sobre o produto trabalhado.

Isto é, a oficina permitiu aos integrantes, perceber as inúmeras possibilidades da ressignificação das roupas e as infinitas formas de expressão pessoal que podem ser geradas a partir da criatividade. A continuidade desse projeto em *jeans* propõe novas intervenções nas peças e na lona de caminhão já trabalhadas com a serigrafia e em novas peças em *jeans*, a partir da oficina teórica e prática de graffiti, pretendendo debater o urbano e as questões atuais da sociedade por intermédio da peça de roupa escolhida para isto, o *jeans*.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, João; DO PRADO, Luís André. **História da moda no Brasil**: das influências às autorreferências. São Paulo: Pyxis Editorial, 2011.
- CASTELLANI, Regina Maria. **Moda Ilustrada de A a Z**. São Paulo: Manole, 2003.
- CATOIRA, L. **Jeans, a roupa que transcende a moda**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.
- CHATAIGNIER, Gilda. **Fio a Fio**: tecidos, moda e linguagem. São Paulo: Estação das Letras Editora, 2006.
- CIDREIRA, Renata Pitombo. **As formas da moda**: Comportamento, estilo e artisticidade. São Paulo, Sp: Annablume, 2013.
- FONTELLA, L. F. U. **Estudo segmento jeans**. Disponível em: <<http://administradores.com.br/informe-se/producao-academica/estudo-sobre-o-segmento-jeans/2231/download/>>. Acesso em: 07/06/2019.



LAVER, J. **A roupa e a moda**. 7ed. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Editora Companhia das Letras, 2009.

PEZOLLO, D. B. **Tecidos**: Historia, Tramas, Tipos e Usos. Paulo: Editora Senac, 2007.

SANT'ANNA, Mara Rubia Muller. **Teoria de Moda**: sociedade, imagem e consumo. São Paulo: Estação das Letras, 2007.



EXTENSÃO: RESUMOS DE TRABALHOS CONCLUÍDOS



7825269 - OFICINA DE EMPREENDEDORISMO E REAPROVEITAMENTO DE ALIMENTOS NO MUNICÍPIO DE ITATI – RS ATRAVÉS DO PROJETO VIVERCOM-UNESC

Francine Nazário-Silva, Paola Rodegheri Galeli, Letícia Anselmo Manique Barretto, Suzel Ramos Candido, Giovana Vito Mondardo, Tais Sena Silva, Leonardo Leonardi Leal, Rafael Amaral Oliveira, Fernanda Guglielmi Faustini Sônego

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto VIVERCOM-UNESC (Vivências e Experiências na Comunidade) possibilita uma aproximação da universidade com a comunidade da Região Sul de Santa Catarina, se estendendo para o nordeste do Rio Grande do Sul. Na primeira edição, uma das cidades contempladas foi Itati, município do Litoral Norte Gaúcho, com acesso pela Rota do Sol, possui em torno de 3.000 habitantes. É majoritariamente rural, com isso a agricultura é a forma de subsistências de grande parte das famílias, sendo a banana um produto de destaque. Durante nossa estada em Itati, o qual contou com oito extensionistas de diferentes áreas, foi possível perceber a forte relação dos munícipes com o alimento banana. Dentre tantas plantações, a importância do produto destacou-se nas falas e nos cafés oferecidos por eles. A atividade consistiu em apresentar receitas alternativas com o principal produto da região, a banana, assim como fomentar o empreendedorismo a partir desse. A oficina prática foi realizada em salão da comunidade e os alimentos foram providenciados pela Secretaria de Educação, onde foram produzidos em conjunto com a comunidade moqueca de banana, farofa de banana e geleia de banana com gengibre. Participaram 22 pessoas, incluindo moradores da comunidade e profissionais da rede de saúde local e do município vizinho. Percebeu-se de forma subsidiária que a comunidade possuía dúvidas quanto a burocracia necessária para realizar a regulamentação de seus produtos, que em sua maioria possuem o caráter de insumos provenientes da agricultura familiar. Para tanto deu-se a indicação de que fosse realizada parceria com Prefeitura Municipal, bem como contato com Sebrae para maiores orientações e levantou-se a possibilidade de criação de associações e cooperativas para facilitar estas regulamentações, diante das dificuldades apresentadas pelos produtores. A população mostrou interesse pela atividade assim como pela discussão gerada, no mesmo sentido, a experiência possibilitou uma nova forma de enxergar a comunidade pelos extensionistas.

Palavras-Chave: Comunidade, Educação, Impacto Social.



7193696 - PONTO DE CULTURA UNESC NA REDE NACIONAL DO PROGRAMA CULTURA VIVA

Maxwell Sandeer Flor, Amalhene Baesso Reddig

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A Lei da Cultura Viva é um marco histórico na evolução das políticas culturais no Brasil, é responsável por transformar o Programa Cultura Viva e sua ação estruturante mais conhecida, os Pontos de Cultura, na Política Nacional de Cultura Viva. Segundo a Secretaria Especial de Cultura, esta política consolida como base comunitária, possibilitando o amplo exercício dos direitos culturais pelo conjunto da população brasileira e explorando as potencialidades da cultura como eixo transversal do desenvolvimento social e econômico sustentável. A Unesc foi devidamente reconhecida, em julho de 2018, pelo Ministério da Cultura como Ponto de Cultura da Rede Nacional Cultura Viva. A titulação iniciou com aprovação do projeto “Boi de Mamão na Comunidade” no Edital de Chamamento Público de Projetos Culturais realizados pelo Governo de Santa Catarina em 2016. Em 2018 a UNESC foi contemplada no Edital Cultura Populares: Edição Selma do Coco, onde recebeu e-mail do Ministério da Cultura para cadastrar na plataforma Cultura Viva: Rede de Incentivo e Disseminação de iniciativas Culturais, recebendo a “certificação” como Ponto de Cultura. A proposta do Projeto Boi de Mamão na Comunidade visa desenvolver Oficina de Boi de Mamão na UNESC para estudantes e Escolas Públicas da região sul de Santa Catarina, por meio de Oficinas Práticas (Dança e Teatro), bem como palestras sobre a “Brincadeira do Boi de Mamão”. Assim, incentivando autonomia na elaboração e construção de personagens do Boi de Mamão, qualificando ações voltadas para o entendimento da cultura regional, ampliando condições para o exercício da cidadania e a participação crítica no contexto social. Acontece semanalmente oficina de Boi de Mamão na Escola Estadual Heriberto Hulse, na comunidade da Próspera (Criciúma), e no Ponto de Cultura Nossa Casa (Araranguá) com bolsistas de extensão da Unesc. Acreditamos que o reconhecimento da UNESC como Ponto de Cultura garante chancela institucional, que pode ser importante para a obtenção de apoios e parcerias, e permitirá que a Universidade se articule com os outros Pontos de Cultura na Rede de Santa Catarina, e do Brasil, a partir de afinidades temáticas ou do pertencimento do território.

Palavras-Chave: Pontos de Cultura, Cultura, Rede Cultura Viva, Políticas de Cultura.



8781192 - BIOMONITORAMENTO DA QUALIDADE DO AR EM DOIS MUNICÍPIOS DA AMREC, SC.

Caroline da Rosa Pedroso, Mirian da Conceição Martins, Tainá Chefer Cardoso, Jonata Furtado Teixeira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este estudo objetivou analisar a qualidade do ar em determinados locais nos municípios de Criciúma e Siderópolis, Santa Catarina, Brasil, verificando a frequência de micronúcleos no bioindicador *Tradescantia pallida* (Rose) D.R. Hunt. O teste consiste na coleta dos botões florais, pois é neste momento que está acontecendo a divisão celular (meiose), e quando as células estão nesta fase de tétrade (telófase II), é possível identificar os micronúcleos, resultantes das alterações dos cromossomos. Foram dispostas dez floreiras com três indivíduos do bioindicador em cada uma e foram distribuídas em três pontos: em um ponto (Havan) de grande fluxo veicular no município de Criciúma, outro ponto (Refratário) empresa que possui a produção em tijolos, situada em Siderópolis, não desconsiderando também que é um local situado na via principal com circulação de veículos, e por fim um ponto controle (Famcri) em um local mais arborizado, e com menor tráfego de veículos, que serviu de para comparação. A pesquisa foi realizada no período de maio de 2018 a janeiro de 2019, com coletas semanais dos botões florais do vegetal, sendo estes colocados em ácido acético por 24 horas e logo transferidos para álcool 70%, para posterior leitura de lâminas. Para a preparação das lâminas os estames do vegetal eram macerados, e uma gota de carmim acético foi utilizado para a coloração das células, para a fixação das mesmas as lâminas eram aquecidas com fósforo aceso por sete segundos. O microscópio foi usado para a leitura das lâminas, com o auxílio de contador de células foram contadas 300 células em fase de tétrade, e observado o aparecimento de micronúcleos. A análise de dados foi feita por meio do software IBM Statistical Package for the Social Sciences versão 22.0, onde foram avaliados média e erro padrão, mediana e amplitude interquartil (AIQ). Foram analisadas lâminas com 300 células em fase de tétrade no ponto da Havan ($n = 351$), Refratário ($n = 399$) e no ponto Famcri ($n = 195$). Comparando os pontos de amostragem quanto a ocorrência de micronúcleos, estes apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p < 0,001$). Sendo que o ponto Havan apresentou uma maior ocorrência de micronúcleos, seguido do ponto refratário. Para a variável chuva, pode-se perceber que a maior frequência de micronúcleos ocorreu quando teve chuva forte, onde as médias ficaram em 0,69, neste caso é necessário um período maior de análises, para obter resultados mais precisos. Podemos concluir que o bioindicador *Tradescantia pallida* se mostrou muito eficiente, quando se tratando de biomonitoramento de qualidade atmosférica. Podemos concluir que o bioindicador *Tradescantia pallida* se mostrou muito eficiente, quando se tratando de biomonitoramento de qualidade atmosférica, além de que o bioensaio Trad – MCN é um teste de baixos custos, a planta apresenta fácil cultivo e adaptação.

PROJETO PIC/UNESC/EDITAL 2018.

Palavras-Chave: Poluição Atmosférica, Toxicologia, Bioindicador, Micronúcleos.



9998365 - LAZERATIVO: RESPOSTA DOS PARÂMETROS PSICOFISIOLÓGICOS DO EXERCÍCIO FÍSICO AQUÁTICO INTERVALADO EM IDOSOS DIABÉTICOS TIPO 2

Ramiro Doyenart, Paulo Henrique Salvan Euzébio, Julia dos Santos Medeiros, Yuri Pinheiro Mihomens, Fernanda Sombrio, Daniel Boeira da Silva, Ana Lucia Cardoso, Luciano Acordi da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A prevalência mundial de diabetes Mellitus tipo 2 (DM2) tem aumentado nas últimas décadas. Esta doença crônica que afeta mais de 425 milhões de indivíduos por ano pode aumentar para 629 milhões até 2045. O Brasil é o quarto país no mundo com maior número de diabetes, onde 5% da população adulta é acometida por esta doença. Sendo que 19% desses diabéticos são pessoas idosas. A cada ano 5,2% da população morre por doenças relacionadas a DM2. Este problema de saúde pública gera ao país gastos anuais de 29,3 bilhões de reais. Além disso, a deterioração na saúde mental e muscular associados ao envelhecimento podem se correlacionar com o DM2. Com a crescente preocupação com esta doença, sob o ponto de vista da saúde coletiva, o presente estudo teve como objetivo investigar parâmetros de saúde mental e eficiência muscular em idosos portadores de diabetes tipo 2 praticantes e não praticantes de treinamento físico intervalado de moderada intensidade (TIMI) na água. Metodologicamente, realizou-se um estudo de caso controle transversal, com 22 idosos ($61,5 \pm 4,5$ anos; $1,58 \pm 0,72$ metros; $80,9 \pm 16,2$ kg), divididos em grupo não exercitado (GNE $n=10$) e grupo exercitado (GE $n=12$), praticantes de um programa de 38 minutos de TIMI (15 a 16 pontos de Borg; 69% a 71% FC_{máx}). Para a saúde mental foi aplicado o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL), composto por três fases (alerta, resistência e exaustão). Para avaliar a qualidade subjetiva de sono e a sonolência diurna excessiva (SDE) foram aplicados respectivamente os inventários de Pittsburg e Epworth. Autoestima e autoimagem corporal de Steglich (1978) também foi analisada. Para eficiência muscular foi analisada a atividade neuromuscular e o pico de atividade máxima do músculo vasto medial (MVM) através da amplitude do sinal EMG para 0% e 40% da carga máxima no exercício de levantar a partir da posição de sentado. O tamanho amostral de 30 indivíduos foi estimado utilizando valores de média e desvio padrão de um estudo prévio realizado com sujeitos hipertensos submetidos a exercícios físicos para análises de escores de saúde mental. Os resultados apontam que o GE obteve os escores menores de sono ($5,7 \pm 2$ pontos; $p < 0,05$) e sonolência ($3,8 \pm 2$ pontos; $p < 0,05$) quando comparados ao GNE ($12,5 \pm 2$ pontos; $12,4 \pm 3$ pontos, respectivamente). Para a atividade muscular média, os resultados apontam uma diferença significativamente menor ($< 0,05$) no GE ($64,5 \pm 21$ RMS; $93,7 \pm 36$ RMS) em 0% e 40% de 1RM quando comparado com o GNE (125 ± 37 RMS; $158,8 \pm 32$ RMS, respectivamente). Em relação ao pico de recrutamento, o GE obteve menores escores ($245,1 \pm 55$ RMS; $355,1 \pm 46$ RMS), quando comparado os GNE ($412,2 \pm 66$ RMS; $486,1 \pm 53$ RMS) em 0% e 40% de 1RM ($p < 0,01$ e $p < 0,05$, respectivamente). Conclui-se que o TIMI aquático melhora aspectos de saúde mental relacionados ao sono, bem como a atividade muscular de idosos diabéticos tipo 2.

Palavras-Chave: Saúde Mental, Diabetes Mellitus, Sarcopenia, Exercício Aquático.



5882940 - TARTARUGA: A PRÁTICA DA NATAÇÃO (SOBREVIVÊNCIA) E MUSCULAÇÃO (FORÇA MUSCULAR) EM IDOSOS RESIDENTES DO TERRITÓRIO PAULO FREIRE

Yuri Pinheiro Milhomens, Welber Rodrigues dos Santos, Fernanda Joaquim, Daniel Boeira, Ana Lucia Cardoso, Luciano Acordi da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A educação é uma forma de política cultural que ultrapassa os limites teóricos, enquanto, ao mesmo tempo, liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos. Neste sentido o projeto Tartaruga, avança articulando a teoria com a prática social, através de aspectos mais relacionados ao ensinamento pedagógico da natação e musculação para idosos, superando seus limites e realizando sonhos de aprender a nadar e exercitar-se na terra com maior autonomia. O objetivo do presente estudo foi ensinar idosos (moradores do Território Paulo Freire) portadores de DCNTs a prática de exercícios aquáticos e migrar para os exercícios terrestres, e consequentemente estudar seus efeitos em relação a parâmetros de independência funcional e saúde mental, visando a melhora na qualidade da vida. Na primeira fase, o TARTARUGA foi desenvolvido na piscina da UNESC (segundas e quartas), e na segunda fase, desenvolvido na academia da universidade. O recrutamento dos idosos participantes foi através de visitas a postos de saúde, clube de mães e indicações de profissionais que conheciam os idosos. Foram selecionados 15 idosos que participaram do estudo, com idades entre 51 a 81 anos, portadores das seguintes DCNTs (hipertensão, diabetes e depressão). Foram realizados os testes de saúde mental e GDLAN. O projeto foi organizado com dez semanas na piscina e seis semanas na academia, totalizando quatro meses. Na primeira etapa, os idosos aprenderam a nadar e relataram a melhora da qualidade de vida e adaptação ao meio aquático, redução dos sintomas de ansiedade, da depressão e da dor. Já na segunda etapa, como resultado do treinamento de força, foi relatado a melhora na autonomia funcional e aumento da disposição para as atividades diárias. Logo, o objetivo principal de migrar da água para a terra foi sucedido e os idosos incorporaram a prática de exercícios terrestres a suas vidas. O estudo aponta que a prática de atividade aquática como uma complementação do terrestre traz benefícios para os seus praticantes, inclusive os idosos. Desta forma, recomenda-se a implementação de programas de exercícios aquático e terrestres para melhorar a qualidade de vida dos idosos.

Palavras-Chave: Extensão, Exercício Físico, Saúde Mental, Força Muscular.



1937316 - OS MUNDOS DO TRABALHO NAS OBRAS DE WILLY ZUMBlick

Maria Eduarda Espíndola Miguel, Tiago da Silva Coelho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O uso das imagens na pesquisa e para compreensão de problemas históricos pode produzir diferentes formas de interpretação da realidade e por vezes modificar a maneira como uma pessoa ou uma atividade econômica é percebida. Este projeto teve como objetivo analisar a cultura visual referente aos mundos do trabalho nas pinturas de Willy Zumblick. Deste modo, podem ser entendidas as atividades materiais, produtivas e os processos sociais relativos as atividades de trabalho, que lhe conferem significado no tempo e no espaço. Willy Alfredo Zumblick (1913-2008) é natural de Tubarão/SC, pintor reconhecido pelo seu trabalho com cores vivas e temáticas plurais. Além da cultura popular, um de seus temas preferidos, o pintor também explorou o tema das relações sociais e dos mundos do trabalho. A história das relações de trabalho faz parte da sociedade, pois ela proporciona, além das condições de sobrevivência, ela possibilita relações de pertencimento e de identidades dos trabalhadores e trabalhadoras. Nestes termos, teve especial atenção à visualidade da atividade carbonífera e como ela foi retratada por Zumblick. No decorrer desta pesquisa foram constituídos três momentos distintos: Em um primeiro momento coube a bolsista o levantamento dos espaços que guardam as produções do artista, visto que a maioria delas se encontra no museu que leva seu nome na cidade de Tubarão. Concomitantemente foram realizados levantamentos bibliográficos sobre a biografia de Zumblick. Na segunda etapa do projeto o bolsista, com a supervisão do pesquisador realizou pesquisa bibliográfica objetivando compreender a produção de arte vinculada ao patrimônio industrial, seja no exterior, ou no Brasil e no estado de Santa Catarina. A terceira etapa consistiu na sistematização de todas as informações, análise das produções relativas as memórias do trabalho e dos trabalhadores produzidas pelo artista e a produção (em andamento) de artigo científico para apresentar os dados levantados pela pesquisa. Como principal resultado da pesquisa, apontamos a construção de narrativas sobre a memória do trabalho e dos trabalhadores pelo artista Willy Zumblick, de modo a valorizar a atividade laboral, principalmente de imigrantes e colonos. O artista possuía muitas produções sobre história e cultura regional, e as atividades de trabalho aparecem como pano de fundo de suas produções, orientando e valorizando a segunda como complemento da primeira.

Palavras-Chave: Patrimônio Industrial, Memórias do Trabalho, Arte, Zumblick.



EXTENSÃO: RESUMOS DE TRABALHOS EM ANDAMENTO



9731423 - BOI DE MAMÃO DA UNESC: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UM BOLSISTA

Vinicius da Silva Martins, Bárbara Sonai Mendes, Catia Sirlene Gonçalves Hahn, Amalhene Baesso Reddig, Silemar Maria de Medeiros da Silva, Maxwell Sandeer Flôr

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente resumo evidencia o relato de um bolsista registrado no relatório do projeto do Boi de mamão. O envolvimento deste bolsista com o Projeto “Boi de Mamão da Comunidade: Cultura Regional e o Entrelaçamento das Linguagens Artístico-Culturais”, remete acerca da dimensão da experiência na formação das diferentes singularidades que nos torna quem somos. Comungamos com Jorge Larrosa Bondía quando ele afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (2002, p. 21). É desse atravessamento que propomos algumas reflexões, tendo como fio condutor os caminhos deste bolsista e seu envolvimento com o protagonista de um enredo que traz marcas de uma cultura popular catarinense, o próprio Boi que morre, ressuscita e dança a festa dessa ressurreição. “A brincadeira do Boi de Mamão é uma manifestação cultural do litoral de Santa Catarina.” (SOARES, 2002, p. 49). Quando o bolsista fala do Boi de mamão, diz que “foi e é uma experiência única e inesquecível. É algo surpreendente.” Referindo-se ao tempo em que era aluno de uma escola parceira, E.E.B. Gov. Heriberto Hulse, onde por dois anos dançava o Boi de mamão. Nesse período, via a movimentação de bolsistas da Unesc, e hoje como acadêmico do Curso de Artes Visuais Licenciatura Unesc, conta de suas experiências: uma, em ser atendido como comunidade, e outra, a de agora bolsista, assume o papel de atender a comunidade. Percebe-se como Laraia (2006, p45) que “Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam”. Quando, esse bolsista diz que “é muito estranho saber hoje, tudo que eles faziam por trás das cortinas do Boi, todo trabalho e dedicação para continuar disseminando esta cultura”, se refere ao movimento provocado pelo projeto do Boi. Noutroora coloca que “sempre me davam dicas de como fazer cada personagem, hoje quando dou as mesmas dicas para eles, me vem memórias felizes”. Trata-se de uma fala que revela um sentir-se privilegiado por poder acompanhar os ensaios do Boi de mamão. Em uma apresentação na praça, representando a Unesc, deixa registrado no relatório do projeto que: “foi linda e arrancou aplausos, foi muito importante, pois vários dos alunos que ali se apresentaram, nunca antes tinham se apresentado com o Boi, e a reação do público animou-os de uma forma, que logo no final da apresentação já estavam perguntando quando seria a próxima?” Entre as experiências do bolsista, havia algo que o desafiava: ajudar na confecção de um Boi de mamão. Foi o convite da professora do Colégio Unesc que lhe possibilitou a experiência, de moldar uma cabeça de Boi, entre outras peças, e ao final o bolsista relata: “Quando me perguntavam o que era o Boi-de-Mamão, dizia que era uma mistura, de dança, música e teatro em uma apresentação, mas após esses três anos de experiência percebi que o Boi é uma brincadeira feita para alegrar as crianças e adultos; feita para unir as pessoas”.

Palavras-Chave: Boi-de-Mamão, Cultura popular, Experiência.



8461180 - CONHECENDO O ACERVO ARTÍSTICO CULTURAL UNESC

Bianca Ricken de Jesus, Alice da Silva Meis, Amalhene Baesso Reddig

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Acervo Artístico Cultural da Unesc (AAC), salvaguardado pelo Setor Arte e Cultura, ligado à Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias, vem crescendo junto à Universidade e nesses 51 anos possui uma coleção diversificada em seus materiais/suportes, linguagens artísticas ou pesquisas artísticas e/ou culturais. No Acervo contém desenhos, pinturas, colagens, fotografias, gravuras, cerâmicas, tapeçarias e entre outras. Todas as peças são adquiridas por meio de compra, permuta, ou doação – um dos requisitos do Edital de Exposições Temporárias do Espaço Cultural “Toque de Arte”. Dentre os artistas que encontramos nesse grande acervo de aproximadamente 200 obras, nos deparamos com artistas de renomes locais, regionais e nacionais como Edi Balod, Berenice Gorini, Jussara Guimarães, Janor Vasconcellos, Gilberto Pegoraro e A. Neumaier. Todos com produções significativas tanto para a arte quanto para a cultura regional. Para a peça fazer parte do patrimônio da instituição, a obra passa por diversas etapas, desde higienização, preenchimento dos documentos de doação e inventário, onde são coletadas as informações históricas e básicas (dimensões, materiais, estilo). Em seguida a peça ganha um número de registro, seguido de letras para posteriormente ser alocada na reserva técnica, ou emprestada às secretárias e setores da instituição. O Setor Arte e Cultura da Unesc que possui como sua missão “fortalecer o processo de formação cultural da comunidade interna e externa da UNESCO, através dos conhecimentos e experiências estéticas e poéticas, visando à ampliação de repertório, a reflexão e a inserção social”, abre espaços para diálogos, reflexões sobre a memória cultural, regional e artística, possibilitando a estudantes, professores e comunidade o acesso ao Acervo Artístico e Cultural, e a partir dele ampliar seus olhares, pesquisas e conhecimento acerca da arte.

Palavras-Chave: Acervo, Arte, Artistas, Patrimônio Cultural.



9174923 - MUSEU DA INFÂNCIA UNESC: DESDOBRAMENTOS E AÇÕES

Miriã Brigido Procópio, Alice da Silva Meis, Amalhene Baesso Reddig, Bianca Ricken de Jesus, Bárbara Sonai Mendes, Ana Maria Cambruzzi, Andrey Manoel da Silva Elias

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Museu da Infância, criado em 2005, é ligado à Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias. Funciona a partir da Resolução n. 01/2014/Reitoria, é cadastrado no Sistema Estadual de Museus (SEM) sob o Termo de Adesão registro SUL 0018 e faz parte do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). O museu é considerado “sem paredes” por estar distribuídos em núcleos pelo Campus da Unesc, um espaço que tem como objetivo a preservação, salvaguarda e divulgação de produções para, sobre e da infância. Atualmente, pensando as possibilidades de desdobramentos educativos e culturais, centra suas ações nos princípios da museologia, ou seja, organiza, preserva, expõe, investiga, media e dialoga com públicos a partir da sua coleção. No momento, o Museu da Infância foca em práticas de planejamento, e desenvolvimento de mediações e ações educativas com os mais diversos públicos. Nas exposições realizadas nos núcleos, o acervo fica em evidência e podem ser conhecidos, apreciados e contextualizados no espaço/tempo, pelos visitantes. Durante as ações do Museu, percebemos que grande parte do público nunca tinha tido contato com um espaço museológico, e quando questionava sobre o que é um museu, nos compartilhavam ser: “um lugar de coisas antigas” e ao se depararem com o Museu da Infância, um espaço onde a imaginação e a infância são valorizadas, onde o antigo se faz novo, e o novo se faz antigo, se encantavam. “Provocar esta relação é possibilitar uma forma outra de produção de sentido, de descobertas, de trocas, tanto para as crianças, quanto para os velhos. É uma nova forma de se escrever a História. (LEITE, 2006, p. 10)”. O estudo, problematização e a dinâmica ao exercitar a prática do brincar e refletir sobre a infância e sua diversidade cultural tem oportunizado ampliação de olhares dos mais diversos públicos ao museu. Os desdobramentos e ações do Museu da Infância, além de valorizar a memória, a infância e o brincar, compartilham um espaço para todas as idades.

Palavras-Chave: Museu, Infância, Memória, Acervo.



2893746 - AÇÕES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gisele Delavechia Rodrigues, Carlyle Torres Bezerra de Menezes, Miriam da Conceição Martins, Yasmine Moura da Cunha, Camila Generoso Amaral, Graziela Elias, Jonata Furtado Teixeira, Talita Machado Elias

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa e extensão, intitulado “Ações para Educação Ambiental”, que está sendo desenvolvido por professores e acadêmicos dos cursos de Engenharia Ambiental e Sanitária, Ciências Biológicas e Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O projeto teve início em agosto de 2018 e segue em andamento, com vistas a desenvolver ações de educação ambiental na Escola de Educação Básica Silva Alvarenga, com previsão de término no mês de julho de 2020. A referida escola está localizada no Bairro Metrópol município de Criciúma, em uma região onde historicamente foram desenvolvidas atividades de mineração de carvão, cujos passivos ambientais e condições inadequadas de saneamento permanecem ainda hoje. Dentre as localidades adjacentes, de onde são originários parte dos alunos, encontram-se as comunidades de Rio Bonito e Vila Miguel, que também sofrem com a degradação provocada pela mineração. O projeto, tem como objetivo possibilitar o envolvimento da comunidade escolar em ações que visem à melhoria da qualidade do ambiente de vida, por meio da ampliação da percepção dos alunos e professores quanto aos problemas socioambientais existentes na área do entorno e nas comunidades, da sensibilização dos alunos quanto à problemática ambiental, da elaboração de material didático-pedagógico, da promoção a participação dos alunos em atividades programadas e da criação de um Núcleo de Engenheiros Sem Fronteiras no extremo Sul de Santa Catarina. Para alcançar esses objetivos, foram realizados encontros com os professores, alunos e bolsistas do projeto, a fim de promover o aprofundamento teórico sobre educação ambiental e elaborar ações a serem desenvolvidas na escola, por meio de seminários temáticos e metodológicos, e oficinas. Para isso, no primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica durante o segundo semestre de 2018, voltados para o aprofundamento teórico sobre a temática educação ambiental. Posteriormente, foram realizadas reuniões, ações e planejadas atividades para o período de 2019/2020, com a finalidade de contribuir para a sensibilização sobre a importância do uso sustentável dos recursos naturais e desenvolver a cooperação com a comunidade escolar. Entre as atividades previstas está a criação de um pomar agroecológico, com práticas de estudo e definição do local, processo de capacitação sobre o manejo do solo, análise e correção do solo, plantio de árvores, capacitação agroecológica, manutenção e análise de crescimento das árvores. Além disso, discutiu-se também, a possibilidade de instalação de um sistema de coleta de chuva e uma oficina de compostagem, bem como a implantação de sistemas individuais de saneamento ambiental. Essas propostas foram apresentadas para a comunidade escolar na Feira Científica e Cultural realizada pela Escola de Educação Básica Silva Alvarenga, que ocorreu no dia 29 de junho de 2019, com a presença dos professores e bolsistas do projeto.

Palavras-Chave: Sustentabilidade, Comunidade, Escola Pública, Educação ambiental.



8962987 - ARTICULAÇÃO EM REDE PARA GERAÇÃO DE RENDA E INCLUSÃO SOCIAL PRODUTIVA DE CATADORES NO GERENCIAMENTO INTEGRADO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS EM PROGRAMAS DE COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA EM CRICIÚMA – SC

Gabriela Selau Benetti, Mario Ricardo Guadagnin, Arthur Bernardo Messias, Amanda Castro, Débora Ferrazzo, Viviane Kraieski de Assunção, Sabrina Baesso Cadorin, Mercia Teixeira Tiscoski

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

No município de Criciúma/SC, tem-se a atuação de uma organização de catadores de materiais recicláveis, a Associação Criciumense de Catadores (ACRICA), e outra no município de Forquilha/SC – ACAFOR, estas estabelecidas como empreendimentos de economia solidária. Havia uma terceira organização que está momentaneamente parada devido ao incêndio que destruiu todo o galpão da CTMAR. Além disso, também atua de forma independente e autônoma um considerável e numeroso grupo de catadoras e catadores, ainda não mapeados em sua totalidade e não reconhecidos oficialmente, localizados e sua maioria e com grande concentração de moradia na periferia urbana em áreas de vulnerabilidade socioambiental do município, como por exemplo, nos bairros onde o poder público se faz menos presente, na cidade de Criciúma/SC. O presente projeto visa auxiliar em melhorias na gestão administrativa dessas organizações, nas condições operacionais internas, melhorias na capacidade de articulação e comercialização de materiais recicláveis, visto que, devido à sua condição de marginalização, o diálogo com compradores, por muitas vezes, é realizado com a utilização de apenas uma via e de forma vertical e sem espaço para diálogo. Por meio de reuniões semanais da equipe na sala dos extensionistas da universidade, reuniões com as lideranças comunitárias na Escola Padre Carlos Wecki, reuniões periódicas na ACRICA, pesquisa-ação com catadores de rua, promoção de seminários relativos com a causa em salas reservadas da universidade, além de reuniões com a comunidade e catadores, realização da exposição fotográfica “Catadores (as), a matéria viva no lixo: retratos da invisibilidade”, tais metodologias buscam compreender a relação entre comunidade e catadores e fortalecer a relação entre cooperados e cooperativa, aumentando a visibilidade e a participação social, visando o desenvolvimento autossustentável das comunidades. Após inserção em campo e contato com a Associação de catadores, mediante roda de conversa, foram definidas as estratégias de ação e inserção nas discussões referente ao Plano de Resíduos Sólidos do Município de Criciúma. Nesse sentido, os extensionistas montaram estratégias de vídeos e fotografias em parceria com os catadores buscando a inserção do material informativo nas redes sociais da Associação. Com relação aos catadores autônomos nos bairros, são utilizadas estratégias etnográficas para levantamento de demanda social, por meio de fotografias durante o mapeamento das rotas dos catadores. Ademais, em parceria com instituições de atuação local como Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) e Escola Padre Carlos Wecki, Lideranças comunitárias e participantes da Praça Céu, pretende-se gradativamente trabalhar nas etapas de formação de uma possível organização associativa ou cooperativa. Objetiva-se que tanto as organizações como os catadores independentes alcancem incremento na renda pessoal e aumento considerável na qualidade de vida.

Palavras-Chave: Catadores, Resíduos Sólidos, Inclusão Social.



9831886 - PROJETO AROMAS NA ESCOLA

Betina Emerick Pereira, Victor de Freitas Michels, Lia Cristiam Nascimento dos Santos, Mateus Gomes de Oliveira, Juliana Fernanda Rocha Lucas, Lidiane Camargo, Eduardo Luzzi Damassini

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Fundação do Meio Ambiente de Criciúma FAMCRI
Empresa de Pesquisa Agropecuária Catarinense – EPAGRI
Escola Superior de Criciúma - ESUCRI

O trabalho com hortas escolares pode ultrapassar o aprendizado sobre as técnicas de plantio, manejo do solo, cuidado com as plantas e incentivo à alimentação saudável. Uma horta voltada à “alfabetização ecológica” passa a ser não só um local para produção de alimentos sem agrotóxicos, mas também para observar os ciclos e fluxos dos ecossistemas. Sendo assim a educação ambiental contribui para um olhar mais ecológico para com a natureza. Neste sentido o presente trabalho tem como objetivo inspirar à comunidade escolar a desenvolver uma educação voltada à sustentabilidade com respeito à natureza, incentivando o cuidado com a terra e aguçando a percepção que compartilhamos do mesmo ambiente. O projeto está sendo executado pelo departamento de educação ambiental da fundação do meio ambiente - FAMCRI em parceria com a EPAGRI, este ocorrerá ao longo de um ano, com turma diversas. O projeto é dividido em quatro etapas: cheiro de terra, cheiro de comida, cheiro de chá e cheiro de flor. Iniciando-se com o cheiro de terra, nesta etapa são abordados dois temas, o primeiro destes é a saúde e qualidade do solo, onde é realizada uma aula sobre os animais edáficos e a importância destes para um solo sadio, em seguida, os são convidados a conhecer as minhocas é assim é abordado o conteúdo de compostagem através do minhocário e por fim a construção de uma composteira simples. A segunda etapa, cheiro de comida, são abordados temas como alimentação saudável, cultivo de hortaliças e temperos. Inicialmente é feito um diálogo com as crianças para debater a importância das frutas, vegetais e de uma alimentação saudável. Após, é realizado o preparo da terra e plantio de algumas mudas de hortaliças adquiridas pela instituição escolar. Na terceira etapa, cheiro de chá, os alunos assistem a uma pequena apresentação sobre as ervas medicinais e seus princípios ativos. Além disso, entram em contato com alguns tipos de chás, observam suas estruturas, seus cheiros a fim de aprender a identificá-los, feito isto, a turma é levada para o local reservado ao cultivo das plantas bioativas, para preparar a terra e por fim realizar o plantio de algumas mudas de chá. A última etapa cheiro de flor será realizada em setembro, onde serão plantadas flores e plantas ornamentais na escola, a fim de colaborar para o ambiente mais agradável. Disto isto, considerando-se que o ser humano está, a cada dia, perdendo sua conectividade com o meio ambiente, dessa forma este projeto tem por principal força motriz, a de restabelecer essa conexão com o meio. Além disso, busca também semear um hábito sadio e consequentemente, educar para uma vida sustentável, aproveitando os resíduos orgânicos gerados para enriquecer o solo e diminuir a quantidade de lixo destinado aos aterros. O cultivo de hortas escolares resultará em aromas e alimentos que influenciarão a vida de quem for tocado pelo projeto.

Palavras-Chave: Hortas Escolares, Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Sensibilização Ecológica, Sustentabilidade.



1539493 - ARQUEOLOGIA PÚBLICA NO EXTREMO SUL CATARINENSE: PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E A HISTÓRIA E CULTURA GUARANI NAS SERIES INICIAIS

Francine Lunardi Calegari, Eloisa de Figueredo, Paola Vieira da Silveira, Giovana Cadorin Votre, Ana Karen Rosado Teixeira, Maria Augusta Freitas de Queiroz, Diego Dias Pavei, Marcos Cesar Pereira Santos, Juliano Bitencourt Campos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este resumo socializa os resultados preliminares do projeto de extensão aprovado pelo edital n. 101/2018 da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), intitulado “Arqueologia Pública no Extremo Sul Catarinense: patrimônio arqueológico e a história e cultura guarani nas séries iniciais”. O projeto está sendo desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios participantes e com o Consórcio Geoparques Cânions do Sul, o Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz - LAPIS e os cursos de Geografia, História e Ciências Biológicas da UNESC. O LAPIS é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGCA/UNESC), ao longo da sua existência realiza pesquisas voltadas a contribuir com a problemática da ocupação pré-histórica e histórica da região do Extremo Sul Catarinense. Neste sentido, o presente projeto de extensão é uma oportunidade para dialogar sobre a temática indígena e a ciência arqueológica com os educandos do ensino fundamental, bem como de divulgação científica. Buscou-se, por meio da Educação para o Patrimônio, envolver educadores e educandos no debate sobre a importância da preservação do patrimônio arqueológico no Extremo Sul Catarinense. (CAMPOS et al. 2013; CAMPOS, 2015) A metodologia utilizada nas atividades são de explanação dialogada sobre a temática indígena; apresentação da exposição “4.000 anos” onde os estudantes tem contato com materiais arqueológicos e maquetes que representam o modo de vida de populações indígenas; oficinas de reprodução de atividades indígenas (arte rupestre, cerâmica guarani) e do trabalho do arqueólogo (escavação arqueológica e maquetes). As oficinas possibilitam aos estudantes aprender de forma prática e lúdica sobre os povos indígenas e a ciência arqueológica. (SANTOS, 2017; CAMPOS, 2018). Quando as atividades são realizadas no LAPIS, é possível ainda visitar a reserva técnica fixando o conteúdo com observação dos materiais arqueológicos presentes. A linguagem utilizada pela equipe é adaptada ao público alvo, sendo outro ponto metodológico que contribui para a apropriação dos conhecimentos propostos. No ano de 2018 e primeiro semestre de 2019, o projeto de extensão atendeu cerca de 36 escolas, das redes pública e privada, tendo como público envolvido aproximadamente 1300 estudantes, capacitando 245 professores. Como resultados preliminares, por meio do método de observação participante (CORREIA, 1999), percebe-se um grande engajamento da comunidade nas atividades realizadas, inserindo a educação patrimonial na grade extracurricular dos alunos. Reiteramos que projetos como este contribuem para que o patrimônio local continue sendo reconhecido a partir do momento que dialoga com a comunidade, colocando-a como parceira neste importante processo de preservação e salvaguarda do patrimônio cultural.

Palavras-Chave: Educação Patrimonial, Arqueologia, Patrimônio.



1897810 - O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNESC

Mario Ricardo Guadagnin, Fernanda Guglielmi Faustini Sônego, Sheila Martignago Saleh

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A extensão universitária tem um papel importante na formação dos estudantes. É por meio da extensão que as Universidades se aproximam e dialogam com os outros segmentos da sociedade contribuindo para transformá-la e para refletir internamente sobre as práticas docentes revisando a caminhada acadêmica. Os estudantes desenvolvem sensibilidade social que lhes permite aprender a fazer e fazer para aprender contribuindo para o redesenho de novos cenários que configurem uma sociedade justa, fraterna, livre e democrata. A curricularização da extensão é um desafio para as Universidades, tanto na perspectiva de repensar as metodologias de ensino, como para cumprir o requisito legal da Constituição de 1988, consagrado no princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (art. 207) e da LDB de 1996 (Lei no 9.394/96) onde a extensão universitária se configura como uma das finalidades da Universidade (art. 43). O PNE 2014/2024, meta 12, Estratégia 7, assegura no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. Para a UNESC a curricularização possibilita a inserção da extensão como um instrumento de transformação das metodologias de ensino superior. O processo de curricularização da extensão da UNESC teve início em 2016, a partir de uma comissão estabelecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEX), com participação de seus assessores, dos coordenadores de ensino e de extensão e diretores das quatro Unidades Acadêmicas. A primeira formação ocorreu em 07/02/ 2016, cujo tema versou sobre reflexões da concepção de currículo, a partir de palestras e trabalhos em equipes que culminaram nos seguintes objetivos: diagnosticar a compreensão sobre a concepção de currículo e de extensão; identificar os desafios e possibilidades; identificar as experiências de extensão existentes em cada curso; definir o processo de curricularização. A segunda formação ocorreu em 16/02/2017, com a participação dos NDEs dos cursos de graduação e resultou num diagnóstico situacional que estabeleceu: os pontos de alerta, dificuldades/entraves existentes; os fatores instrumentais/operacionais necessários; e os pontos de partida do processo. Em julho de 2018 o tema foi trabalhado no Programa de Formação Continuada de Docentes e em agosto de 2018, foi constituído o GT de estudos para elaboração da Resolução sobre o tema. O GT contou com a participação de assessores das três Diretorias: Ensino - Pesquisa - Extensão. Durante 2018/2 ocorreram Seminários com apresentação de experiências de extensão nas diferentes áreas de conhecimento, construídos canais de escuta e, ao final, elaborada a proposta de curricularização, a qual, após a apresentação à Reitoria, foi validada. Em 2019 a curricularização da extensão foi inserida no Programa de Inovação Curricular e Pedagógica do Ensino Superior e em 2020/1 será implantada nos cursos de graduação com duração de 06 e 05 anos. Essa é a UNESC do futuro!

Palavras-Chave: Extensão Universitária, Curricularização, Ações extensionistas, Implementação, Norma



2388596 - PROJETO FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CRIANÇAS FILOSOFANDO

Beatris Pizzoni de Freitas, Alex Sander Silva, Jeferson Luiz de Azeredo, Vivian Miranda Cypriano

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto “Filosofia com crianças” tem, em sua organização, a criança como protagonista do fazer filosófico. Esse projeto rompe com a proposta do educador e filósofo norte-americano Matthew Lipman, que em 1960 idealizou a uma metodologia de filosofia para criança, em que havia um grande interesse das crianças em serem inseridas em discussões filosóficas pontuadas por textos e atividades. O presente projeto se difere por repensar a criança como autora do processo, ela é a responsável pelo o que se irá filosofar. Por isso que se tem a filosofia “com” crianças e não “para” crianças. O projeto nasce, também, de uma necessidade de se repensar a Educação Básica a partir de um olhar voltado para a formação do ser humano, com um olhar mais crítico e sensível à realidade e aos valores que são bases para cidadania. O projeto iniciou no segundo semestre de 2018 com uma capacitação com professoras dos 4º e 5º anos da cidade de Forquilha, e continua em 2019 com a atuação nas escolas, demonstrando para as professoras que é possível fazer filosofia com crianças, além criar espaços qualificados para o desenvolvimento do senso crítico.

Palavras-Chave: Filosofia, Educação, Criança.



7441410 - SALA DE LEITURA ITINERANTE: PROVOCANDO E TRANSFORMANDO LEITORES LITERÁRIOS

Fernanda Winckler de Bem, Endiara Martins Rodrigues, Daniela Arns Silveira, Cibele Beirith Figueiredo Freitas, Richarles Souza de Carvalho, Carlos Arcângelo Schlickmann

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Projeto Sala de Leitura Itinerante, desenvolvido pelo Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense, no ano de 2012, inicialmente mantinha uma sala organizada propriamente para o estudo do processo de leitura, em que alunos do Colégio UNESC e da comunidade visitavam-na de tempos em tempos. Entretanto, para que houvesse maior qualidade de discussão e mais acesso à comunidade, optou-se por torná-la itinerante, em que o projeto chega até as escolas da comunidade para melhor atendê-los. Portanto, o projeto tem como objetivo promover a leitura literária, com vistas a diferentes contextos, que abrangem diversas escolas públicas da rede municipal e estadual das cidades de Criciúma e Içara, por meio de diversos gêneros textuais como crônicas, contos e poesia focando na formação do leitor-autor como transformador emancipado. Duas acadêmicas desenvolvem o projeto ativamente, de acordo com as turmas que as escolas optam por maior necessidade de discutir a leitura literária. Após a alteração metodológica realizada em 2019, foram alcançadas em média 200 alunos de três escolas públicas, desde o ensino fundamental II até o ensino médio. Para realização das atividades, trabalha-se com as turmas em um mesmo período, para que haja troca de informações, realidades e opiniões. Há distribuição de material para todos e as leituras são realizadas coletivamente, que incluem dinâmicas reflexivas, discussão sobre a temática tratada no texto, o gênero textual e o próprio ato de ler. Ao acompanhar esse processo, é possível conhecer como a leitura faz parte da vida social e individual de cada um, bem como, que efeitos ela proporciona nos alunos. Além disso, em todas as escolas as quais o projeto caminha, sempre é levado um banner que contém o desenho de uma árvore seca, denominada "árvore literária", em que o objetivo é que os alunos participantes deixem sugestões de leitura para os colegas, em uma tentativa de estimulá-los também. Para tal, são distribuídos xerox de capa de livros em branco, para que componham essa capa com o título do livro e autor ao qual desejam sugerir, bem como, colem-no na árvore e a tornem viva e colorida com suas folhas em forma de livros literários. Após a atividade, o banner permanece nas escolas para que haja continuação dessa troca tão importante na valorização da leitura. Haja vista, procuramos através do projeto, promover a formação do leitor na perspectiva autoral, emancipatória e transformadora, por meio da aproximação à leitura de diferentes gêneros e, principalmente, com o objetivo de instigá-los, a partir das leituras promovidas, ao pensamento crítico, com olhar de pró-atividade para a realidade social e econômica em que o projeto se insere.

Palavras-Chave: Leitura, Gêneros Literários, Formação do Leitor.



6494650 - FÍSICA DE BOTECO: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA MESA DO BAR

Leandro Neckel, Estevan Grosch Tavares, Adilson Oliveira, Júlio Alexandre de Matheucci e Silva Teixeira, Adriano Michael Bernardin

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Física de Boteco é um programa que apresenta um debate científico entre professores e convidados sobre temas variados ligados a ciência e a tecnologia. Foi Inspirado em podcasts de divulgação científica nacionais e internacionais, e também no evento mundial Pint of Science, tendo sua primeira transmissão feita em abril de 2018. Assim como o nome menciona, o programa é apresentado da mesa de algum pub ou bar, com essa ideia tendo sido concebida por conta da descontração favorecida pelo ambiente, o que torna o debate científico menos engessado. O objetivo da iniciativa é atrair um maior público para a área da ciência e da tecnologia, assim como despertar a curiosidade do público de diversas faixas etárias sobre os temas. O programa é transmitido ao vivo via streaming semanalmente pelo Youtube, e a íntegra das transmissões fica disponível no próprio canal logo após o encerramento de cada programa. Durante as transmissões, o público interage diretamente com o bate papo por meio da ferramenta de chat do próprio Youtube. Desde seu início, o canal tem cerca de 2500 horas assistidas, mais de 11 mil visualizações e aproxima-se de mil inscritos. Por tratar-se de um formato atípico para tal iniciativa, e também por ser acessível de qualquer localidade do globo, não é possível mensurar diretamente o impacto do mesmo sobre a comunidade. Entretanto, uma vez que um dos públicos alvo são os acadêmicos dos cursos de graduação, têm-se percebido participações massivas de estudantes, professores e profissionais da área em debate advindos de diversas instituições.

Palavras-Chave: Física, Ciência, Divulgação Científica, Educação Não Formal, Popularização da Ciência.



9824162 - POPULARIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS DO EXTREMO SUL CATARINENSE

Márcio Carlos Just, Leandro Neckel, Leticia Pacheco Rodrigues da Rocha, Lucas Kenzo Osaco

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Como parte do programa de extensão da Unesc, o projeto “Popularização Científica e Tecnológica” tem como objetivo ampliar as atividades das aulas da educação formal, mediante a elaboração de uma proposta metodológica de utilização e confecção de equipamentos de baixo custo, popularizando a ciência entre estudantes do ensino fundamental e médio de escolas públicas e comunidade em geral, provocando inserção dos atores/espectadores no universo científico tecnológico. A metodologia prevê a construção de experimentos didáticos interativos, que valorizam fenômenos contra intuitivos e elementos relacionados com a tecnologia. Estes compõem um espetáculo itinerante chamado “A ciência é um espetáculo”, que é realizado nas escolas que por adesão aceitam a sua apresentação. A partir do diálogo do apresentador, da realização dos experimentos e interação dos participantes, provocamos encantamentos, estímulos e aprendizagens significativas. A metodologia elaborada pode ser aplicada em todos os níveis de ensino. Foram construídos 22 experimentos de elevado valor didático. Até o momento, o projeto já visitou nove escolas e atendeu cerca de 2000 estudantes. O projeto conta com um website onde são disponibilizados fotos e vídeos das apresentações executadas nas escolas. Futuramente será utilizado para divulgar os vídeos desenvolvidos dos experimentos individuais elaborados pelo projeto. A utilização desta metodologia supera alguns dos limites impostos pelo sistema escolar e colabora para construção de aprendizagem compreensiva, ressignificando as disciplinas das ciências da natureza. Os experimentos construídos e o diálogo pré-elaborado mostraram-se eficientes e são elogiados por alunos e professores no final de cada apresentação.

Palavras-Chave: Popularização da Ciência, Popularização da Tecnologia, Divulgação Científica, Ensino de Ciências, Sequência Didática.



7597932 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA GESTÃO DAS ÁGUAS: PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS NA BACIA DO RIO ARARANGUÁ

Paola Magnus Carvalho, Yasmine de Moura da Cunha, Miriam da Conceição Martins, Ledina Lentz Pereira, Ingridi Braz Lumertz

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente projeto de extensão é desenvolvido pelos professores e acadêmicos dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Matemática da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Iniciado em agosto de 2018 e com término previsto em julho de 2020, seu objetivo é promover a participação social na gestão de recursos hídricos na bacia do rio Araranguá, buscando a sustentabilidade sociambiental, por meio de ações de Educação Ambiental voltada aos Recursos Hídricos, inseridas nas metas do Plano de Recursos Hídricos da bacia do rio Araranguá, em parceria com o Comitê do rio Araranguá, a Associação de Proteção da Bacia Hidrográfica do Rio Araranguá (AGUAR) e o Fórum Permanente de Restauração, Revitalização Rio Mãe Luzia. Tem como objetivos específicos capacitar atores sociais, integrantes do Comitê e comunidade da bacia do rio Araranguá na gestão de recursos hídricos; organizar eventos de Educação Ambiental relacionados aos recursos hídricos; organizar visitas de reconhecimento da bacia, com educadores ambientais, profissionais da educação e alunos de escolas inseridas na bacia; promover concursos fotográficos e exposição de fotos que retratem as questões relativas aos recursos hídricos nesta bacia; fortalecer o apoio técnico para consolidação do Comitê da bacia do rio Araranguá; motivar, divulgar e acompanhar o cadastramento de usuários de água na bacia; analisar dados relativos à participação/empenho dos atores sociais, comunidade e representantes escolares da rede de educação básica nos municípios da bacia, nas capacitações, cursos e oficinas já realizadas. Para atingir-se os três primeiros objetivos específicos, trabalhou-se com escolas dos municípios inseridos na sub-bacia do rio Mãe Luzia, afluente do rio Araranguá, em função do seu estado de degradação, principalmente pelas atividades de mineração de carvão. As ações de educação ambiental voltadas para aos recursos hídricos têm sido desenvolvidas na Escola de Educação Básica Municipal Jorge Bif e na Escola Básica Municipal Bairro Botolotto, localizadas no município de Siderópolis e Nova Veneza/SC. Das oficinas desenvolvidas nas escolas resultaram os projetos de proteção dos recursos hídricos, produzidos pelos professores, a serem implantados nas suas respectivas disciplinas nas referidas escolas. Estes projetos vêm sendo trabalhados com os alunos do 6º e 7º ano, de forma interdisciplinar, com estudos teóricos em sala de aula para o aprofundamento sobre a temática recursos hídricos e a sua gestão, com saídas a campo. O grupo de alunos foram acompanhados pelos seus respectivos professores e integrantes da equipe desse projeto. Para os próximos meses está previsto trabalhar também com outras escolas de municípios localizados dentro da bacia do rio Araranguá e concretizar os demais objetivos específicos desse projeto de extensão.

Palavras-Chave: Recursos Hídricos, Bacia Rio Araranguá, Rio Mãe Luzia, Escola, Educação Ambiental.



7129440 - ESCOLA DE MIGRANTES E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Jessica Mendes Duarte, Michelle Stakonski Cechinel, Michele Gonçalves Cardoso, Tiago Coelho, André Cechinel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Projeto de Extensão denominado “Escola de Migrantes”, procura ampliar a inserção social dos migrantes, que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Nesse caso, faz parte do projeto a realização de atividades que possibilitem a inserção desses migrantes na sociedade de acolhimento, seja com o domínio do português, a partir do aprendizado da língua portuguesa, seja para a obtenção de formas de autonomia em sociedade como a compreensão da história e cultura regionais e o estudo de leis do código jurídico brasileiro. As atividades da Escola de Migrantes são divididas nos seguintes eixos: Ensino de Português como língua de acolhimento, em parceria com o Projeto PLA, História e Cultura Brasileira e regional, Assistência Social e direitos Humanos. Portanto, no início das atividades utilizamos as primeiras semanas para organizar a estratégia das aulas, a criação do plano de aula, como também o aperfeiçoamento e formação da equipe. Organizamos assim uma reunião com os líderes das Associações de migrantes da região de Criciúma e de Cocal do Sul (COGACRI – Associação da Comunidade dos Ganeses de Criciúma; AHC - Associação dos Haitianos de Criciúma, Associação Togolesa de Criciúma e Associação Haitiana de Cocal do Sul), para apresentar o projeto, e como seguiria o processo de seleção dos alunos da turma piloto. Realizado esse encontro, os alunos-migrantes preencheram uma lista de intenção de curso, após análises dos perfis e confirmação de dados, com turma fechada, iniciaram-se as atividades das aulas, rodas de conversas e as palestras que foram abertas à toda comunidade. O presente projeto ainda está em desenvolvimento e os encontros acontecem todos os sábados, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, no período matutino, nas dependências da Sala de Metodologias Ativas ou nas dependências do CEDOC – Centro de Documentação da UNESC . Cada eixo apresentado (PLA, Rodas de conversa sobre cultura e palestras sobre temas relacionados a inserção social destes migrantes) é intercalado, para a equipe do projeto se organizar com eficiência, e para que os alunos-migrantes consigam participar de tudo que o projeto tem a oferecer. Diante disso, ocorre a socialização de conhecimento em vários âmbitos, dos bolsistas acadêmicos com seu primeiro contato em sala de aula, e a transposição de conhecimento entre acadêmico e alunos-migrantes, além da troca cultural. Neste ano, nossos alunos assistiram a palestras sobre formas de acesso ao Ensino Superior, formas de acesso ao Sistema Único de Saúde e sobre as Leis Trabalhistas brasileiras. Atualmente vinte e dois alunos Togoleses, Ganeses e Haitianos participam do Projeto. Acreditamos que eles serão multiplicadores das informações e dos conhecimentos adquiridos neste espaço de saber e que atuarão de forma autônoma em suas comunidades. Um dos objetivos do Projeto da Escola de Migrantes é ampliar o número de turmas e garantir a inserção de mais mulheres neste espaço.

Palavras-Chave: Migrações, Educação, PLA, Acolhimento.



4845587 - ESTRUTURAS CARBONÍFERAS DE SANTA CATARINA: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DO ACERVO DO CEDOC-UNESC

Larissa Aparecida do Nascimento, Elizandro Cardoso de Andrade, Paulo Sérgio Osório, Michele Golçaves Cardoso, Angelica Neumaier

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto de extensão intitulado “Estruturas carboníferas de Santa Catarina: educação patrimonial a partir do Acervo do CEDOC-UNESC” tem como objetivo a devolução para a comunidade, do conhecimento construído pelo projeto de pesquisa realizado pelo CEDOC em conjunto com o Grupo de Pesquisa Patrimônio Cultural: Histórias e Memórias, tendo como resultado a publicação do livro “Memórias e Identidades: As estruturas das atividades carboníferas de Santa Catarina”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Desta forma, o projeto de extensão visa, a partir da realização de ações educativas, a sensibilização dos indivíduos de diferentes comunidades de Santa Catarina para com o Patrimônio Cultural, associado ao Patrimônio Industrial de seus respectivos bairros e/ou municípios. Como público alvo das ações educativas deste projeto de extensão estipularam-se escolas da rede estadual de ensino, dos municípios os quais sofreram maior impacto das estruturas carboníferas, e contando também, com maior número de estruturas em evidência. Como metodologia da ação educativa estipulou-se cinco “momentos”, sendo eles: No primeiro momento apresenta-se o projeto para a equipe diretiva da escola, visando o conhecimento da mesma para com o projeto de extensão e seus objetivos, posteriormente, seleciona-se em conjunto com a direção da escola, os alunos e alunas, professores e professoras que participarão das atividades, desta forma, procurando encontrar integrantes com real interesse no projeto e sua temática. No terceiro encontro se realiza o trabalho de contato com a história da vila operária em seu contexto de atividade carbonífera, trabalhando-se conceitos como memória e identidade, pensando assim, a sensibilização prévia dos alunos e alunas para com as estruturas remanescentes do período carbonífero no bairro/município. Nesse encontro utilizamos como referências: Bosi (1987 e 2003), COSTA (1999), FERNANDES (1993), E GOULARTI (2004) Lemos (1981) e outros. No quarto encontro, os discentes visitam o Centro de Memória e Documentação da UNESC, para participar de uma oficina acerca da importância da salvaguarda de documentos, compreendendo-os como garantia dos testemunhos de outras temporalidades. No quinto encontro realiza-se uma visita aos locais de memória do bairro/município, desta forma, buscando a percepção por parte das alunas e alunos em respeito às permanências e rupturas dos respectivos espaços, além da percepção do abandono e descaso ao qual se encontram algumas estruturas que já foram espaços de lazer, trabalho, práticas religiosas, etc. Por fim, devemos destacar que o projeto de extensão ainda está em andamento, impossibilitando uma conclusão definitiva acerca do mesmo, porém, até o momento já podemos observar o auxílio para a conscientização e sensibilização dos indivíduos para com a importância da salvaguarda do patrimônio enquanto espaços de memória e identidade dos seus respectivos municípios.

Palavras-Chave: Estruturas Carboníferas, Educação Patrimonial, CEDOC, Acervo Memória Cultura do Carvão, Memória e Identidade.



3468860 - PROJETO DE EXTENSÃO ESCOLA DE MIGRANTES: ENTRE A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E A FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ

Geórgia Lais Cabral, Michelle Maria Stakonski Cechinel, Michele Gonçalves Cardoso, Tiago Coelho, André Cechinel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto de Extensão Escola de Migrantes tem como objetivo promover a integração social e o desenvolvimento humano de imigrantes de origem africana e caribenha que se encontram em situação de vulnerabilidade social, por meio da criação de ambientes de aprendizagem da língua portuguesa como língua de acolhimento e do oferecimento de oficinas e rodas de conversas com temas que propiciem a formação cidadã destes sujeitos, bem como sua plena inserção social. O projeto está em andamento e desenvolve-se desde o princípio de forma multidisciplinar, articulando áreas de saber previamente diagnosticadas como importantes para a construção da autonomia dos migrantes, como por exemplo o estudo da história e cultura regionais, estudo de leis do código jurídico brasileiro, como a Lei de Migração 13.445/17 e Direitos Trabalhistas, acesso ao Sistema Único de Saúde e formas de acesso ao Ensino Superior. Atualmente o Projeto Escola de Migrantes trabalha vinculado ao projeto PLA - Português como Língua de Acolhimento e desenvolve ações contínuas, aos sábados, com um grupo de 22 migrantes de origem ganesa, haitiana e togolesa. Tanto para a formação do projeto quanto para elaboração das ações, foram realizados encontros com os líderes comunitários das Associações de Migrantes da cidade de Criciúma e Cocal do Sul. Com isso, foi possível discutir o cronograma das aulas, integrando-os à comunidade universitária e principalmente, demonstrando abertura para ouvir e perceber suas necessidades, estabelecendo uma relação positiva de familiaridade e confiança entre os participantes. A partir desses encontros, os professores, voluntários e bolsistas dos projetos Escola de Migrantes e PLA, por meio de reuniões semanais, elaboraram propostas de aula e estruturaram um cronograma de ações. Durante o primeiro semestre de 2019, as aulas da Escola de Migrantes e do PLA aconteceram nas manhãs de sábado nas dependências do CEDOC – Centro de Documentação e Memória e Sala de Metodologias Ativas da UNESC. As aulas foram revezadas com palestras abertas para os alunos migrantes e toda comunidade. A equipe de professores, bolsistas e voluntários encontra-se semanalmente para diagnóstico, preparação das atividades, e adaptação do cronograma previsto, visto que esse semestre foi a primeira experiência prática dos projetos. Dentre os resultados percebidos ao longo desse período, a integração dos migrantes com a comunidade acadêmica foi perceptível, principalmente em se tratando de integrar os serviços oferecidos pela universidade para essa comunidade. Os alunos da Escola de Migrantes participaram ativamente do Maio Negro, realizado em 2019, das atividades do SELEP-LETRAS e do Dia da Extensão, nos quais tiveram a oportunidade de aprender mais sobre a universidade e falar de sua cultura. Também, um dos alunos da Escola de Migrantes atualmente cursa a segunda fase do curso de Letras da UNESC e mais de 18 alunos se inscreveram no exame do Ensea para tentar validar o ensino médio.

Palavras-Chave: Educação, Cidadania, Migrações, PLA, Escola de Migrantes.



7399669 - PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UM RELATO DO PROJETO DE EXTENSÃO COM OS MIGRANTES NA CIDADE DE CRICIÚMA

Larissa Martins Pedro, Victória Carrer Granja, Angela Cristina Di Palma Back, Janine Moreira, Fernanda Cizescki, Dayane Cortez, Josiane Custódio de Souza

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento (PLA), pensado desde o seu início com o intuito de acolher os migrantes a partir do ensino da Língua Portuguesa e da divulgação de eventos externos que podem lhes acrescentar em qualidade de vida, visa, mormente, a propagação da língua dentro das comunidades em que convivem aqui no Brasil. O processo de seleção utilizado para ingressar no projeto é uma ficha de inscrição, cujos dados pedidos são: nome completo do aluno, bem como do pai e da mãe; idade; data de nascimento; nacionalidade e etnia; cidade natal; religião; documento; entre outros. A partir das informações que foram obtidas sobre eles, os selecionados foram os que apresentaram maior influência dentro de seus grupos, em sua maioria líderes, já que a expectativa era de que atuassem como disseminadores dos conhecimentos ali desenvolvidos. Por conseguinte, a partir da seleção, obteve-se uma sala composta, majoritariamente, por homens, sendo apenas duas as mulheres. Logo nas primeiras aulas, tivemos que adequar nosso conteúdo programático, nossos textos e nossa linguagem ao nível dos alunos, uma vez que havíamos nos baseado, inicialmente, em sua proficiência oral para a formulação das atividades; no entanto, o grupo com o qual estamos trabalhando não tem um contato muito grande com a leitura e a escrita, de modo que uma alteração no curso precisou ser feita. Além disso, pelo fato de ser um projeto piloto, todas as atividades que com eles desenvolvemos são caracterizadas por um status de teste; a heterogeneidade do grupo, suas culturas, origens e línguas das mais diversas, além de ajudar a construir um ambiente multicultural bastante rico, também se apresenta como uma dificuldade maior na elaboração das aulas. Por conta disso, nossas propostas são o tempo todo revistas e readequadas, tanto em relação ao que vimos percebendo durante o projeto quanto ao que os alunos demandam, suas principais dúvidas, necessidades e etc. A partir disso, conseguimos traçar de maneira mais segura um perfil para nosso grupo de alunos e, assim, elaborar materiais que possam ser utilizados futuramente e que levem em consideração a volatilidade e o multiculturalismo de um grupo que aprende português no Brasil, mas que possui trajetórias e realidades distintas.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa, Língua de Acolhimento, Migração, Multiculturalismo, Extensão.



5935857 - PROJETO DE EXTENSÃO: "LEITURA LITERÁRIA COM DETENTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA"

Marina Coelho Arnt, Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Projeto de Extensão “Leitura Literária com Detentos: uma contribuição para a cidadania” tem o privilégio de instigar reflexões a respeito da sociedade, por meio do âmbito literário dentro do sistema carcerário, amparando os detentos do Presídio Regional de Criciúma, localizado no Bairro Santa Augusta, na cidade de Criciúma, à ressocialização. O Projeto auxilia no processo de escrita dos detentos que participam da “Remissão pela Leitura”, possibilidade conforme o Conselho Nacional de Justiça 44/2013, com a utilização de textos literários que instigam reflexões e que podem contribuir para o resgate da condição de cidadãos dos indivíduos encarcerados. O Projeto de Extensão conta com a disponibilidade de duas bolsistas do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense que têm o apoio e orientação da equipe de professores envolvida no Projeto. Os planejamentos a serem trabalhados com os detentos são orientados teoricamente pela equipe de professores e discutidos pela equipe presente no Projeto, tanto professores quanto bolsistas e voluntários.

Palavras-Chave: Leitura, Literatura, Presídio, Detentos, Extensão.



2957396 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Eloir Fátima Mondardo Cardoso, Gislene Camargo, Lucas Sid Moneretto Búrigo, Aline Alves das Neves, Isadora da Silva Lemos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O ensino de Matemática proporcionado pela escola tradicional não possibilita que o estudante atinja altos níveis de aprendizagem. Isso pode ser observado ao analisar o baixo desempenho dos estudantes brasileiros, na disciplina de Matemática, na avaliação trienal do Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) em 2015 e nos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) referentes ao município de Criciúma. Nesse contexto, entendemos que a função da escola é ensinar o conceito científico. Diante disso, buscamos um modo de organização do ensino de Matemática, que supere a aprendizagem promovida pela escola tradicional, a qual possui uma base empírica e obstaculiza o desenvolvimento do pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988). Vale ressaltar que tanto a Proposta Curricular de Santa Catarina como a do Município de Criciúma estão fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural que preconiza o conhecimento científico. Apesar da existência das propostas, algumas pesquisas relatam que os fundamentos da referida teoria não estão sendo contemplados em sala de aula (ISIDORO, 2018). Assim sendo, o projeto de extensão intitulado “Formação de Professores do Ensino Fundamental anos iniciais na disciplina de Matemática: uma Experiência de Extensão” discute os fundamentos teóricos e a organização do ensino, tendo em vista o aprimoramento profissional. Logo, consideramos relevante a discussão quanto ao modo de ensinar matemática com professores que atuam em sistemas de ensino com propostas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. Destacamos que o Grupo de Pesquisa em educação Matemática uma Abordagem Histórico-Cultural (GPEMAHC), tem produzido estudos a partir das obras de cunho didático do Sistema Elkonin-Davydov para matemática, o Ensino Desenvolvidor. Os encontros do projeto para a discussão da proposta de ensino acontecem mensalmente, na UNESC. Até o momento, participaram aproximadamente 80 professoras, das redes de ensino municipal de Criciúma e do Colégio UNESC, em sua maioria que lecionam no quinto ano do Ensino Fundamental. Neste primeiro ano foram estudados na perspectiva do ensino desenvolvimental os conceitos matemáticos: número, adição, subtração, resolução de problemas, multiplicação, divisão e sistemas de numeração. Os resultados parciais apontam que as discussões sobre os conceitos matemáticos contribuíram significativamente em mudanças na prática pedagógica de algumas professoras. Uma vez que no início dos estudos, não se sentiam capacitadas para desenvolverem a proposta com os seus alunos. Mas, no decorrer do processo de apropriação do modo de organização do ensino planejaram e desenvolveram tarefas de estudo conforme preconiza a referida perspectiva.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Pedagogia, Matemática, Ensino Desenvolvidor.



PESQUISA: TRABALHOS COMPLETOS



4816692 - A ARTE CONTEMPORÂNEA E A INTERNACIONAL SITUACIONISTA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Talia Jeremias, Cristiano José Steinmetz, Lucas André Luiz, Camila Florentino Nunes

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Partindo do interesse em relacionar os elementos da Internacional Situacionista (IS) (1957 – 1972) com o vasto campo da arte contemporânea, a presente pesquisa se atentará ao movimento subversivo proposto pela Internacional Situacionista (I.S.) no sentido de, tanto retomar o sentido revolucionário proposto originalmente pela I.S., como também, mostrar relações possíveis entre arte contemporânea e as proposições situacionistas. Portanto, ainda cabe frisar que, a presente pesquisa não pretende delinear uma perspectiva à arte circunscrita ao objeto situacionista, mas sim, lançar as bases para a projeção de um horizonte possível no qual a experiência artística se vincule a vida e ao ambiente social como um todo.

Palavras-chave: Arte contemporânea, Internacional Situacionista.

1 Introdução

Historicamente a arte vem se articulando enquanto potência estética, política e crítica, não apenas no sentido da produção de imagens, mas, sobretudo, no sentido de projetar à humanidade, mesmo que de forma abstrata, uma nova visão de mundo cuja relações sociais e humanas possam se dar em outro nível, isto é, para além da forma atual condicionada pela inserção do indivíduo no sistema capitalista.

Partindo de uma perspectiva crítica, isto é, vinculada à teoria de autores marxistas, a presente pesquisa pretende compreender os fundamentos da crítica do pensador radical Guy Debord (1931 – 1994) como imprescindíveis no que diz respeito às concepções de mundo que surgiram ainda no século XX – principalmente após o Maio de 1968 francês – e que influenciaram drástica ou sutilmente alguns setores das ciências sociais, humanas e políticas. A principal obra de Guy Debord intitulada como *A Sociedade do Espetáculo* (1967) expõe, sobretudo, uma crítica aos modos como a existência humana se condicionou ao capitalismo de tal modo que a noção de crítica e de dialética se viu sendo esvaziada de sentido ao passo em que todas as demais dimensões da vida humana foram se positivando, ou seja, foram sendo cooptadas ideologicamente pelas demandas do capital.

Neste sentido, o elemento negativo da dialética social explorada por Debord se desfez completamente diante do espetáculo, tendo em vista que a sua crítica veio sendo ressignificada de forma a apontar somente para um elemento isolado da conjuntura social analisada pelo autor. Um exemplo amplamente difundido neste sentido é o entendimento de que a crítica ao espetáculo se reduz à crítica aos meios de comunicação de massa, isto é, de difusão mercadológica por meio da publicidade e da propaganda. Ao contrário, os meios de comunicação de massa figuram somente a camada mais superficial da conjuntura na qual o espetáculo se integrou desde o século XX.

A concepção de arte contemporânea que trazemos neste estudo diz respeito, sobretudo, a uma concepção radical de arte, isto é, uma concepção que toma o tema pela raiz e que possibilite que a arte emergja na sociedade enquanto potência transgressora por meio do confronto político, do combate à alienação e, portanto, da ruptura com o *status quo* contemporâneo do capitalismo.



Neste sentido, propomo-nos refletir a partir da crítica debordiana e também a partir de determinada concepção de arte que vigora na contemporaneidade enquanto algo para além da positividade sociocultural já naturalizada, isto é, enquanto algo desvinculado da reprodução ideológica do capitalismo contemporâneo. Assim, conduziremos os presentes argumentos guiados por uma perspectiva *não-espetacular*, ou seja, não voltada a mera aparência, mas sim, à corporificação do sentido revolucionário proposto inicialmente por Debord e por seus camaradas situacionistas na década de 1960. Como dizia Cildo Meirelles, cabe ao artista “não mais trabalhar com a metáfora da pólvora, mas trabalhar com a pólvora mesmo”.

2 Referencial Teórico

É a partir da Internacional Situacionista (IS) (1957 – 1972) – fundada em Cosío d’Arroscia através da articulação entre os grupos Internacional Letrista, COBRA, Movimento Internacional por uma Bauhaus Imaginista e Comitê Psicogeográfico de Londres – que figuraremos o desenvolvimento do argumento central desta pesquisa. Porém, cabe ressaltar que outros autores ainda se farão de extrema relevância para nortear o presente desenvolvimento teórico. Assim, o referencial teórico ainda abordará as seguintes obras: *A sociedade do espetáculo* (2017), de Guy Debord; *Formação humana na sociedade do espetáculo* (2019), organizado por André Cechinel e Rafael Mueller; *Pedagogia no campo expandido* (2011), de Mônica Hoff e Pablo Helguera e *Situacionista: teoria e prática da revolução* (2002), da própria IS.

3 Metodologia

Na perspectiva inicialmente delineada pela IS, a presente pesquisa procura se inserir não apenas em uma via situacionista, como também procura, em certos momentos, destacar-se de tal perspectiva afim de projetar um cenário possível em torno da questão da arte. Dessa forma, não podemos pormenorizar o fato de que uma parte da arte contemporânea – vinculada a uma ideia de “arte socialmente engajada”, ou ainda inserida em uma perspectiva dionisíaca de confronto aos cânones históricos – se encontra profundamente articulada ao movimento de reprodução e/ou rompimento de valores e concepções de mundo assentados, por exemplo, na lógica mercantil da sociedade capitalista.

As formulações da IS acerca da arte são bastante críticas, expondo o engodo capitalista da “pseudoliberalidade” como sendo, na prática, outra forma de submissão ao sistema vigente. Em outras palavras, a crítica feita pela IS diz respeito ao fato de que o capitalismo organiza os meios pelos quais a experiência estética por meio da arte se dá (geralmente por vias neoliberais, meritocráticas e articuladas aos movimentos do mercado e do capital), ou seja, que a arte, quando acessível, reafirma a ideologia preponderante do capitalismo, isto é, permite, em larga medida, somente uma experiência estética desvinculada de qualquer possibilidade de tensionamento crítico do *modus operandi* que orienta a existência humana.

A arte se caracteriza enquanto um gesto político no sentido de que, enquanto manifestação de uma experiência estética, a mesma tem o potencial de desestabilizar a ordem organizacional dos poderes hegemônicos. Portanto, é na luta pelo poder de manifestação que diferentes atos de caráter reivindicatório podem agir no sentido de provocar críticas ou mesmo a reconfiguração política das formas de se conceber o tempo, o espaço, o trabalho, a cultura, o próprio ser humano etc.



Desta forma, o elemento principal da arte enquanto manifestação política consiste na sua capacidade de criticar e de ser criticada, portanto, resume-se em uma arte que tenha a emancipação crítica como pressuposto e que seja capaz de ao menos criar brechas, fissuras e disrupções no processo de funcionamento da máquina capitalista, como uma engrenagem que foge do lugar determinado para ela. Assim sendo, percebemos *na e a partir da* IS elementos parcialmente perdidos na história, e que, portanto, possuem potencial transgressor, crítico e revolucionário no sentido exposto acima.

Em vista dessa articulação entre arte e capitalismo, comum no cotidiano global, torna-se necessário reconsiderar a função social da arte no processo de construção de uma sociedade emancipada, conceituando-a no território da crítica, da transformação social e da ruptura com a concepção de mundo individualista regida pelos ditames do (neo e/ou ultra) liberalismo e pela ordem fetichista da sociedade do espetáculo.

4 Resultados

Para estabelecer relações entre o situacionismo e a arte, situaremos esta última no campo da “arte socialmente engajada”. A arte socialmente engajada procura situar a arte como uma maneira de compreender o mundo e atuar de forma efetiva nele, propondo uma prática real que tem como centralidade as relações sociais e contrapondo as práticas simbólicas e estáticas da arte.

Como afirma Helguera (2011, p. 36):

A arte socialmente engajada trabalha na relação com sujeitos e problemas que, normalmente, pertencem a outras disciplinas, movendo-os temporariamente para um espaço de ambiguidade. E é justamente nesse deslocamento temporário dos sujeitos para o mundo do fazer arte que se obtém *insights* para um determinado problema ou condição, tornando-os visíveis para outras disciplinas.

Além de fornecer fundamentos sólidos para uma crítica efetiva ao capitalismo, a teoria situacionista também possibilita desenvolvermos estratégias para subverter os mecanismos de alienação, dominação, “empobrecimento” e redução das potencialidades humanas em prol do capital. Deste modo, para que sejamos capazes de construir, mesmo que inicialmente e de forma menos conclusiva, uma concepção de arte que possibilite uma abertura para a consciência revolucionária no processo de recusa e subversão daquilo que os situacionistas chamam de regime do espetáculo.

Em síntese, o espetáculo pode ser compreendido como a forma tomada pelo capitalismo na sociedade moderna, originado possivelmente no final da década de 20 e perpetuado até os dias atuais, constituindo-se como uma visão de mundo (*Weltanschauung*) composta por “imagens” fundamentadas no fetichismo da mercadoria e na alienação. Apesar da marginalidade conferida à crítica do espetáculo, atribuindo-lhe o papel de mera crítica aos excessos dos meios de comunicação de massa, a teoria desenvolvida pelos situacionistas, sobretudo Guy Debord, constitui-se numa das mais potentes e radicais teorizações sobre a sociedade capitalista, sua arte, sua cultura e seus mecanismos de perpetuação da dominação.

É no campo das discussões acerca do espetáculo que os situacionistas abordam também a situação da arte moderna e do mercado da arte. Além do caráter político adquirido no início dos anos 60, a I.S. apresentou, desde a sua fundação, uma profunda preocupação com o campo artístico e cultural: por um lado, os situacionistas teceram críticas profundas ao mundo



mercantil e espetacular da arte e da cultura e, por outro, permitiram-se inspirar-se em movimentos como o dadaísmo e principalmente o surrealismo (sem perder de vista o direito de crítica).

Apesar dos situacionistas não compreenderem a deriva e o *détournement* como práticas propriamente artísticas, ambas figuram referências importantes na construção de uma proposta de arte que afeta a ótica do transvio e da subversão, que admita a vida cotidiana como a maior potência revolucionária, que possibilite o uso dos espaços urbanos e das produções culturais fundamentado na experiência vivida e na recusa de formas instrumentais de apropriação características da visão de mundo utilitária dessa sociedade do espetáculo cujo núcleo se encontra imerso nas perspectivas formuladas pelo próprio capitalismo.

O termo espetáculo foi desenvolvido ao longo da formulação situacionista, mas foi conceituado de forma mais profunda na obra *A sociedade do espetáculo* (1967) de Debord. Em sua obra, Debord utiliza a expressão “sociedade do espetáculo” para caracterizar uma sociedade cujas experiências reais são constantemente convertidas — quando não são impedidas — em representações oriundas do fetichismo da mercadoria, o caráter fantasmagórico do qual Marx nos falou ainda no século XIX e que parece cada vez mais dominar a vida em todos os seus sentidos. Debord (2017, p. 37) esclarece que a sociedade mercantil se desenvolveu de tal forma que “tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”. Todas as experiências vividas e as relações sociais passaram a ser mediadas por aquilo que o autor chama de “imagem”, uma miragem refletida no deserto artificial do mundo capitalista.

Impossibilitados de experimentar a vida de forma real, efetiva, os indivíduos se encontram em uma posição passiva, contemplativa, meros “espectadores” da circulação de mercadorias. Deste modo, a principal tese da I.S. era a construção de situações que possibilitariam a tomada de consciência dos “espectadores”, rompendo com a passividade e a resignação impostas pelo espetáculo. As situações construídas tinham o propósito de romper com o individualismo, propondo ações coletivas onde cada indivíduo construísse a situação de maneira horizontal.

A ideia de situações construídas tinha muita relação com a cidade, compreendida pelos situacionistas como estando na “fronteira entre o setor dominado e o setor não dominado da vida, ou seja, o lugar do aleatório” (IS, 1961 In: JACQUES, 2002, p. 148). Considerando que a cidade pode figurar o campo das possibilidades de emancipação humana, os situacionistas desenvolvem a teoria do urbanismo unitário (UU), que pode ser compreendido como uma crítica ao urbanismo e ao planejamento das cidades e uma forma de superar o funcionalismo. O UU, por sua vez, estava relacionado à psicogeografia, ou os estudos psicogeográficos de um espaço, uma cidade etc., que objetivavam compreender como os espaços interferem e influenciam os comportamentos e os sentimentos humanos.

Suas práticas vanguardistas buscam novas disposições espaciais, temporais e afetivas para a realização deste viver, através da construção de ambientes que permitam a experiência de formas elevadas de sensações e afetos (o urbanismo unitário); a exploração de novos comportamentos lúdicos e desiderativos; e a composição de momentos (as situações construídas) marcados por uma qualidade passional superior (HARITÇALDE, DUNKER, ROSA In: CECHINEL, MUELLER, 2019, p. 74).

É a partir dos estudos psicogeográficos que a I.S. propõe a prática da deriva, “os passeios aleatórios para flagrar a vida urbana numa outra perspectiva” (FREDERICO In: CECHINEL, MUELLER, 2019, p. 20). Trata-se um passeio pela cidade, geralmente em duplas ou trios, deixando-se levar pelo ritmo da cidade e pelos afetos que dela emanam. A deriva permite



tomar a cidade como um espaço de liberdade, de construção coletiva dos espaços, rompendo assim com a racionalidade passiva e contemplativa exigida pela sociedade do espetáculo.

De forma semelhante, o *détournement* (desvio) foi uma técnica usada por Guy Debord para induzir à participação, consistindo na apropriação de um elemento ou produto cultural para retirá-lo do seu contexto original (geralmente o contexto da ideologia burguesa) e subvertê-lo, atribuindo-lhe um novo contexto.

Na obra *A sociedade do espetáculo*, Debord (2017, p. 158) esclarece que

o uso desviado é o contrário da citação, da autoridade teórica sempre falsificada pelo simples fato de se ter tornado citação; fragmento arrancado do seu contexto, do seu movimento, da sua época como referência global e da opção exata que representava dentro dessa referência, exatamente reconhecida ou falseada. O desvio é a linguagem fluida da anti-ideologia.

Não obstante, não foi Debord que desenvolveu a prática do “plágio”, que já havia sido utilizada por Walter Benjamin e Isidore Ducasse, o Conde de Lautréamont, por exemplo.

De acordo com Zacarias (2013, p. 108):

Almejando superar as formas tradicionais de literatura, que teriam se tornado anacrônicas, Debord elegerá como modelo as *Poesias* de Lautréamont. Embora intitulado *Poesias*, o livro de Lautréamont não conta com um verso sequer. Trata-se, na verdade, de uma prosa composta sobretudo de plágios de máximas morais. [...] É a partir do plágio de Lautréamont que Debord formulará seu conceito de *détournement*, que podemos traduzir por desvio, e que orientará toda sua prática artístico-literária.

A partir destes conceitos, deriva o *détournement* (e outros conceitos que implicam sua prática), a presente pesquisa procura delinear fundamentos iniciais em torno da arte, para que a mesma alcance as ruas e crie outras territorialidades, outras formas de participação e emancipação coletiva.

5 Conclusão

Como vimos até aqui, pensar um desenvolvimento de uma prática artística a partir da teoria situacionista diz respeito à criação de estratégias que possibilitam um processo de criação que se posiciona para além do mercado capitalista, ou seja, evidencia-se, portanto, um processo artístico que engendre a apropriação efetiva do conhecimento construído ao longo da humanidade e que induza à participação e a tomada de consciência crítica em relação aos espaços sociais e urbanos que ocupamos hoje.

No sentido antevisto da “arte socialmente engajada”, foi possível perceber algumas aproximações entre o desvio situacionista e o deslocamento proposto por tal forma de arte, visto que ambos propõem a apropriação de elementos (sejam eles produtos da cultura de massa ou problemas sociais, por exemplo) a fim de realizar uma ação sobre eles. Ambos propõem, portanto, um olhar sensível e crítico para a realidade além do mundo da arte, promovendo uma fazer artístico que compreenda a interação social como o processo em si. Assim como os situacionistas, grande parte da arte socialmente engajada recusa toda e qualquer forma de hierarquia e individualismo característicos da sociedade capitalista, promovendo a construção de comunidades e redes de participação coletivas.



Pensar a arte sob a perspectiva situacionista não diz respeito aos possíveis métodos, aos tutoriais e aos receituários comumente difundidos pela cartilha de uma arte positivada, mas sim, diz respeito, inicialmente, ao constante olhar sobre a questão da formação de uma consciência crítica, do processo de criação de si e do mundo que é, justamente, contínuo. Como já mencionado, a presente pesquisa não tem intenção de oferecer qualquer espécie de método para o processo criativo em arte, e sim possibilitar um olhar crítico e criativo acerca do que ainda pode vir a ser a arte de um modo geral. Assim, concluímos que em vista disso, contaminar, no bom sentido do termo, a existência humana comumente alienada dentro do próprio horizonte capitalista com as práticas situacionistas da deriva e do *détournement* potencializa a apropriação e a compreensão do mundo através da participação criativa e colaborativa dos indivíduos na construção de um processo formativo mais crítico, humano e emancipador.

Nesse sentido, é essencial a construção de uma arte socialmente elaborada a partir da própria realidade da qual surge, uma arte que não espere enaltecer a figura da individualidade, e sim, da coletividade. Não para que o elemento social cresça tal qual um investimento no mercado de ações, mas para que possibilite aos indivíduos a compreensão de sua própria realidade ao passo que promova as condições para a projeção de uma nova realidade possível.

REFERÊNCIAS

- CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo (Orgs). **Formação humana na sociedade do espetáculo**. Chapecó, SC: Argos; Criciúma, SC: Ediunesc, 2019.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: 50 anos depois, mais atual que nunca. 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017. 264 p.
- HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (Orgs). **Pedagogia no campo expandido**. Trad. Camila Pasquetti, Camila Schenkel, Carina Alvarez, Gabriela Petit, Francesco Settineri, Martin Heuser e Nick Rands. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- INTERNACIONAL SITUACIONISTA. **Situacionista**: teoria e prática da revolução. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002, 362 p.
- ZACARIAS, Gabriel Ferreira. **Guy Debord e a poesia de In girum imus nocte et consumimur igni**. Manuscrítica, n. 25. 2013.



2822474 - A FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DE UM PROCESSO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

Lourdes Terezinha da Silva Castro, Jéferson Luís de Azeredo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O referido trabalho refaz um olhar histórico sobre como o ensino de Filosofia no Brasil se apresentou e se apresenta, observando as posições político e pedagógico que orientaram a disciplina. A discussão finaliza com texto publicado pelo IPEA em 2018, afirmando que, ao inserir o ensino de filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, os alunos são prejudicados, pois diminuiu-se o tempo dispensado à disciplinas, que os autores do texto, denominam: “essenciais”. Contrapondo as ideias dos autores, Bodart, Castro, e Dantas, publicam notas que contribuem para a reflexão aqui proposta.

Palavras-chave: Filosofia, Ensino, Cidadania, Reflexão.

1 Introdução

A história da Filosofia na educação brasileira nos traz um panorama dos diferentes olhares sobre ela, lançado ao longo dos tempos. Olhares esses que mudaram ao longo da história de acordo com interesses diversos. Se fossemos aqui fazer uma analogia, é possível dizer que no “parque de diversões” da educação, a Filosofia tem estado constantemente na montanha “russa”, ora, em posição de destaque e grande importância, ora andando em pé de igualdade com demais disciplinas, ou ainda, ora despenca numa súbita desvalorização.

A quem interessa as idas e vindas da Filosofia na educação? Quem são os sujeitos que participam das discussões que apontam a relevância da Filosofia na grade curricular?

A partir das problemáticas, abre-se o campo das discussões a fim de provocar reflexões que possam contribuir para um fazer filosófico realmente pedagógico.

2 Metodologia

A partir dos dados oferecidos pela (OECD, 2018) - *Organization Economic-Operation and development*, o Brasil “se encontra entre as últimas posições nos rankings internacionais de avaliação educacional” (BRASIL, 2018, p. 7), o que motivou, segundo os autores Sachsida e Waideman a identificar “os potenciais efeitos colaterais” (BRASIL, 2018, p. 7) da inclusão das disciplinas de Filosofia (e Sociologia), na formação dos alunos brasileiros sobre certas áreas do conhecimento após a implementação da lei nº 11.684 de 02/06/2008 que torna obrigatório a inclusão dessas disciplinas no currículo escolar do Ensino Médio. Para essa análise, os autores coletaram os dados do ENEM, em uma análise comparativa de dois grupos: Primeiro, os controles: indivíduos potencialmente não afetados, isto é, alunos que concluíram o Ensino Médio até 2009. E em segundo, os tratados: indivíduos potencialmente afetados, alunos que cursaram o Ensino Médio a partir de 2012.

Também foram utilizadas as notas das “áreas de conhecimento contemplados no exame: ciências da natureza, ciências humanas, linguagem e códigos, matemática e redação.



Entendeu-se a partir destes instrumentos, que para efeito da lei, se fez necessário diminuir o tempo de disciplinas elementares para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Afim de analisar as informações fornecidas pelo referido texto, buscou-se através de pesquisa bibliográfica o levantamento de dados históricos sobre o desenvolvimento do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

3 Resultados

Vemos inicialmente, no período colonial brasileiro, que a educação desenvolvida pelos Jesuítas tinha como principal foco o ensino religioso, uma das referências: São Tomás. A Filosofia era formal e hierárquica, não abrindo possibilidade ao pensamento individual e criativo, sendo passível de punição todo e qualquer professor inovador e com livre pensamento, já que o objetivo era a dominação dos nativos e mais tarde a preparação para o trabalho e a identificação de potenciais religiosos para o desenvolvimento da vida religiosa. De acordo com Cartolano, “É neste contexto que a Filosofia toma forma na educação, destinando-se para uma pequena elite com características tradicionais e gramaticeira” (1985, p. 20).

Anos depois, com o surgimento da reforma pombalina, a educação desenvolvida pelos Jesuítas já não satisfaz os anseios do marquês de Pombal, que acaba expulsando as companhias jesuítas fazendo com que a filosofia deixasse de ocupar o lugar de destaque e passasse a ter caráter introdutório. Segundo Azeredo, essa reforma restringe ainda mais o acesso à educação que deixou de ser aplicada de acordo com os interesses da igreja e passa a servir os interesses do estado (AZEREDO, 2010), o que começou a ter um caráter mais científico.

Com a chegada da família real, a educação passa por diversas reformas, fazendo com que a Filosofia alcance seu auge, porém, com a introdução da república, o decreto de 1890 alterou o currículo escolar excluindo a Filosofia. De acordo com Azeredo, a Filosofia viveu durante 35 anos (1890-1925) em um movimento de idas e vindas ao currículo (AZEREDO, 2010), até que no governo de Getúlio Vargas, esta, passa a ser disciplina obrigatória no currículo escolar. Apesar de todas as reformas, fica evidente a manutenção dos interesses da elite. Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira delega as escolas a elaboração dos próprios currículos, colocando a Filosofia em caráter optativo.

A partir do golpe militar a Filosofia é banida do currículo, pois representava uma ameaça à segurança nacional, já que seu ensino era voltado ao campo das ideias, reflexão e crítica, passando a assumir um caráter de perigosa e dispensável durante a ditadura. Somente em 1979 com a redemocratização do país que a Filosofia volta a grade curricular do ensino médio da rede pública, mas não em caráter nacional.

Porém em 1996 a Lei de diretrizes e Bases – LDB assegura que a Filosofia ministrada no Ensino Médio deva garantir o preparo dos estudantes para o exercício da cidadania, contudo mantém a opção da inclusão no currículo. Somente em 2006 torna-se obrigatório a inclusão do ensino de Filosofia. Em 2017, é publicada a lei 13.415/2017, que mantém a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, podendo ser desenvolvidas em apenas um ou nos três anos do Ensino Médio devendo garantir aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências que lhes assegure atuar em sociedade, contribuindo ativamente para o desenvolvimento individual, social, coletivo e político.

A partir dos dados oferecidos pela (OECD, 2018) - *Organization Economic-Operation and development*, o País “se encontra entre as últimas posições nos rankings internacionais de avaliação educacional” (BRASIL, 2018, p. 7), o que motivou, segundo os autores Sachsida e Waideman a identificar “os potenciais efeitos colaterais” (BRASIL, 2018, p. 7) da



inclusão das disciplinas de Filosofia (e Sociologia), na formação dos alunos brasileiros sobre certas áreas do conhecimento após a implementação da lei nº 11.684 de 02/06/2008 que torna obrigatório a inclusão dessas disciplinas no currículo escolar do Ensino Médio. Para essa análise, os autores coletaram os dados do ENEM, em uma análise comparativa de dois grupos: Primeiro, os controles: indivíduos potencialmente não afetados, isto é, alunos que concluíram o Ensino Médio até 2009. E em segundo, os tratados: indivíduos potencialmente afetados, alunos que cursaram o Ensino Médio a partir de 2012. Também foram utilizadas as notas das “áreas de conhecimento contemplados no exame: ciências da natureza, ciências humanas, linguagem e códigos, matemática e redação.

Entendeu-se a partir destes instrumentos, que para efeito da lei, se fez necessário diminuir o tempo de disciplinas elementares para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

A obrigatoriedade da presença dessas disciplinas no currículo escolar, ao limitar o tempo destinado as disciplinas elementares, pode se referir negativamente sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, com potenciais efeitos sobre sua capacidade de inserção no mercado de trabalho e sobre o nível de produtividade da economia no médio e longo prazo. (BRASIL, 2018, p. 07)

A partir do estudo acima citado, conclui-se que, na avaliação geral do País houve impacto negativo em todas as áreas do conhecimento. Na avaliação por região, apontou-se pela pesquisa citada, que nas regiões Norte e Nordeste houve impacto negativo nas áreas de redação e matemática. Na avaliação quanto a escolas (públicas/particulares), identificou-se efeitos negativos nas escolas públicas em todas as regiões. “Estes foram fortemente afetados de maneira negativa pela inserção das disciplinas de filosofia no ensino médio” (BRASIL, 2018, p. 42). Contudo, afirmam também que a inserção de tal disciplina de maneira isolada, auxilia no poder argumentativo dos alunos.

Contrapondo a ideia de Sachsida e Waideman, a professora Priscila Aurora Landim de Castro afirma que “os dados da pesquisa foram produzidos e não falam por si só: é preciso que os resultados sejam mediados por teses explicativas que conectem as causas aos resultados do fenômeno estudado” (CASTRO, 2018). Segundo a professora, é preciso analisar a hipótese lançada pelos pesquisadores sobre duas perspectivas: “metodológica - o fato de isolar dois componentes curriculares fazendo frente a outro, numa perspectiva conjectural de natureza binomial, ao invés de sistêmica”, e “política-pedagógica está condicionada ao reconhecimento do que é prioritário na educação infanto-juvenil” (CASTRO, 2018).

No mesmo mês da publicação do texto do Ipea, a Sociedade Brasileira de Sociologia lançou uma nota em resposta a reportagem feita pelo jornal Folha de São Paulo intitulada Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática, segundo a nota da SBS, o título da reportagem já carrega em si uma correlação conclusiva com base nas afirmações dos pesquisadores ao invés de levantar questionamentos ou hipóteses como deveria ser para dados de larga escala. Segundo a SBS outros dados deveriam ser analisados como, condições das escolas, tempo de aula para cada disciplina antes e depois da lei, formação dos professores de matemática, política de permanência dos alunos nas escolas e outros. Sobre as afirmações da reportagem a SBS afirma:

Ressaltamos que há pesquisas sobre o ensino de sociologia que demonstram a relevância dos conhecimentos dessa ciência na formação dos estudantes e de suas contribuições para a consolidação de conceitos de outras disciplinas/componentes curriculares. Há no campo do ensino da



sociologia, da filosofia e da própria matemática estudos, pesquisas e reflexões que também foram ignorados para a relação estabelecida entre desempenho em uma disciplina por influência de outras disciplinas. (BODART; SILVA, 2018).

No ano de 2014 no CONEDU - Congresso Nacional de Educação, foi apresentado uma pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio. A referida pesquisa foi realizada no município de Paulista-PB com alunos do 1º ano do Ensino Médio na Escola Francisco de Sá Cavalcante onde foram distribuídos questionário com 10 perguntas para 63 alunos obtendo os seguintes resultados: De acordo com os pesquisadores apenas 8% dos pesquisados declararam não gostar do ensino de Filosofia por entenderem que essa disciplina é a mais difícil do currículo, 24% consideram regular, 40% boa e 28% ótima, pois acreditam que a disciplina “prioriza o pensamento”, ainda de acordo com a pesquisa, os alunos declararam gostar das aulas de filosofia por despertar a curiosidade, o pensamento individual e a formação do cidadão crítico reflexivo.

4 Conclusão

As discussões que envolvem as contribuições (ou não) da filosofia na construção dos indivíduos estão distante de se encerrar, mas, mais do que encontrar respostas se faz necessário abrir as discussões. O entendimento da relevância do ensino de Filosofia não está vinculado ao entendimento que se tem sobre Filosofia? Que tipo de trabalhador queremos fornecer para o mercado de trabalho se considerarmos como disciplinas elementares apenas as ciências exatas? A quem de fato tem interessado as idas e vindas da filosofia no currículo?

A Filosofia aparece ou desaparece dos currículos brasileiros sempre como instrumento, e nunca como um saber que se apresenta como processo de formação, em que se insere na formação integral promovendo o crescimento dos envolvidos ampliando sua visão de mundo e de si mesmo a partir das questões inerentes a esta área de conhecimento, questões basilares levantadas, discutidas e aprofundadas, com metodologias próprias e perguntas definidas.

Cabe destacar que manter ou retirar a Filosofia não deve ser uma escolha orientada pelo “uso”, que além de distorcer o saber filosófico destitui-se de se possibilitar ter uma tradição de pesquisas e trabalhos filosóficos no e para o Brasil.

Além disso, não possibilitar que o pensamento filosófico se desenvolva no espaço escolar diretamente vinculado à disciplina de Filosofia, é negar a competência de se instaurar um espaço minimamente crítico e argumentativo. Isto é CIDADANIA!

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Jéferson L. Filosofia no currículo escolar brasileiro: contextos históricos. In: **I Seminário de Pesquisa da Linha Educação, Linguagem e Memória**, 2010, Criciúma. I Seminário de Pesquisa da Linha Educação, Linguagem e Memória. Criciúma: UNESC, 2010. v. 1. p. 1-19.

BRASIL; NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo (Org.). **TD 2384 - efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/index.&view=article&id=33067&Itemid=433>>. Acesso em: 9 maio 2018.



BODART, Cristiano; SILVA, Roniel Sampaio. **Nota da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) sobre a notícia da pesquisa que relaciona a piora do desempenho de estudantes no ENEM em matemática com a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no Ensino Médio.** Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/nota-da-sociedade-brasileira-de-sociologia-sbs-sobre-a-noticia-da-pesquisa-que-relaciona-a-piora-do-desempenho-de-estudantes-no-enem-em-matematica-com-a-obrigatoriedade-do-ensino-de-sociologia>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CASTRO, Priscila Aurora Landim de. **Será mesmo que filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática?** Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/04/18/sera-mesmo-que-filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica/>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

DANTAS, Andreza Magda da Silva. **A importância do ensino de filosofia no ensino médio: uma análise no município de paulista – pb. 2014.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_08_2014_20_11_18_idinscrito_32562_27c4c561280804c24230824a6a0c4360.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

Fonte financiadora: PIC 170



4992962 - A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA – SC CONTADA A PARTIR DE SEU PATRIMÔNIO CULTURAL

Tatiane Soethe Szlachta, Danielle Eing

¹Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (Tubarão)

A questão do patrimônio cultural vinculado à formação e identidade de municípios do sul catarinense é complexa. Torna-se necessário identificar junto à população o reconhecimento desses elementos formadores como parte de sua identidade cultural, ampliar a visão para além da herança europeia, buscando traços herdados de diversos povos. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi identificar os elementos que compõem o patrimônio cultural do município de Rio Fortuna, localizado no sul do Estado de Santa Catarina, bem como seu estado de conservação, importância e valorização como identidade cultural. Para isso, fez-se necessário identificar as principais características e influências étnicas e sociais presentes na formação do município, por meio da descrição das principais manifestações culturais, sítios arqueológicos e suas transformações ao longo do tempo.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural Material e Imaterial de Rio Fortuna, Sítios Arqueológicos, Festa de São Marcos, Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima.

1 Introdução

A presente pesquisa foi apresentada inicialmente como um trabalho acadêmico da Unidade de Aprendizagem “Patrimônio Cultural”, sob orientação do Professor Geovan Martins Guimarães, no curso de Licenciatura em História da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul. Sua execução ocorreu durante o primeiro semestre de 2018.

O objetivo da pesquisa foi identificar os elementos que compõem o patrimônio cultural do município de Rio Fortuna- SC, bem como seu estado de conservação, importância e valorização como identidade cultural do município. Para isso foi preciso conhecer os aspectos histórico-geográficos de Rio Fortuna, seus aspectos naturais, ocupação, colonização e cenário atual. Além de identificar dentro a história e geografia do município as principais características e influências étnicas, sociais presentes na formação do patrimônio cultural do município. E por fim, descrever as principais manifestações culturais imateriais, sítios arqueológicos e outros bens que a população reconheça como patrimônio cultural e suas transformações ao longo do tempo.

Para atingir esse fim foram realizadas pesquisas bibliográficas, entrevistas com a população local, aplicação de questionário e visitas in-loco.

2 Referencial Teórico

Para se conhecer um povo se faz necessário um estudo para que se tenha conhecimento de sua história, memória, crenças e tradições, essas por sua vez estão representadas como patrimônio cultural.

O artigo 216 da Constituição Brasileira de 1988 reconhece como patrimônio cultural:



"os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I – As formas de expressão;
- II – Os modos de criar, fazer e viver;
- III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V – Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico" (BRASIL, 2017, p.164).

Sendo assim, tudo que um povo faz ou produz define sua identidade e permite que seja reconhecido através dos tempos. Tudo que marcou a história e tem significado para as pessoas envolvidas pode ser considerado patrimônio cultural. Assim, o patrimônio cultural possibilita a ligação entre presente e passado.

"A partir de traços do passado que o patrimônio pode empreender sua tentativa de reconstrução de uma cadeia temporal e hereditária, vinculando gerações presentes aquelas que as precederam, estabelecendo por esse meio, importantes laços sociais necessários à vida das coletividades humanas" (GUIMARÃES, 2012, p.100).

No município catarinense de Rio Fortuna não é diferente. Em seu patrimônio cultural é possível distinguir elementos pertencentes às populações indígenas que habitavam a região até a chegada dos colonizadores europeus - e dos alemães. Embora não estejam mais presentes na região, as sociedades indígenas deixaram vestígios de sua cultura material, seus hábitos e rituais também puderam ser transmitidos à sociedade atual através dos relatos de quem teve contato com eles. Já os alemães permanecem no município, exercendo sua influência e presença marcante.

É notável as representações das religiosidades católica e luterana, bem como vestígios que podem ensinar sobre os rituais indígenas. Demais elementos culturais dos indígenas e europeus também estão presentes nos vestígios materiais e em manifestações imateriais. O patrimônio do município "remete a diversidade da cultura e das práticas sociais" (DAHER, 2012, p.115).

De acordo com Tenfen (1997, p. 116), com a chegada de colonos da Alemanha iniciada nas últimas décadas do século XIX, nas "terras onde já haviam açorianos e negros, ocorria em alguns casos a adaptação a cultura alemã ou o que podemos chamar de 'germanização'". No entanto, a afirmação é um equívoco do autor. Conforme Laraia (2014, p.95-96):

"Qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação. Assim sendo, a mudança que é inculcada pelo contato não representa um salto de um estado estático para um dinâmico mas, antes, a passagem de uma espécie de mudança mas brusca, geral e rápida do que as forças internas".

Portanto, é natural que ocorra troca cultural entre povos de culturas diferentes. No entanto, é equivocado afirmar que a cultura germânica se sobrepôs às demais, fazendo com que se submetessem a ela. No processo de aculturação, a cultura germânica influenciou as demais, mas também foi influenciada por elas. O hibridismo cultural gerou algo único, uma cultura com traços germânicos, açorianos, africanos indígenas e de outros povos, que juntos formaram uma cultura distinta, formadora da identidade rio-fortunense.



Hoje se encontram registros sobre a colonização alemã do município. Indígenas, açorianos e negros mal são citados. O semelhante ocorre com a religiosidade, onde a católica tem mais espaço e influência do que a luterana.

Ocorre um processo eurocêntrico. A população “termina por se identificar à cultura trazida pelos colonizadores europeus, reproduzindo a estrutura social por eles aqui implantada” (FONSECA, 2009, p.64). A cultura indígena é a que mais sofre com este processo. A participação destes indivíduos na história do município e na formação da identidade cultural é menosprezada ou simplesmente excluída.

Acontece que os povos que tiveram contato com o europeu eram tratados como atrasados culturalmente, sendo até mesmo chamados de selvagens. Já os povos que habitaram o território em questão muito antes da chegada do europeu, deixaram apenas vestígios materiais, que muitas vezes não recebem atenção. O estudo destes povos é importante pois

“estudar a pré-história desenvolvendo pesquisas permanentes mostrará que o que aconteceu com sociedades do passado pode nos ajudar a compreender o que acontecerá com sociedades que estão habitando o mesmo local. Podemos afirmar, ainda, que o dano ambiental ocorrido no passado pode voltar a acontecer no presente, de modo que poderemos utilizar das pesquisas obtidas com dados resgatados em sítios arqueológicos, evitando repetir os mesmos erros” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.280).

Farias e Kneip afirmam:

“As populações agricultoras do interior, mexendo diariamente na terra, convivem com vestígios arqueológicos, como pontas de projétil, artefatos polidos (machados e mão-de-pilão) e estruturas (grandes manchas escuras no meio da roça), que são constantemente evidenciados pelo trabalho arado. [...] de certa maneira, verificamos que a memória da pré-história está lá, latente, mas a população não compreende com clareza do que se trata, para que esses artefatos eram utilizados, e muito menos valorizam esses vestígios, uma vez que a valorização de determinados elementos da nossa história estão diretamente vinculados ao que aprendemos no decorrer da vida, seja em casa ou na escola” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.281).

Sendo assim, o estudo destes povos é imprescindível, visto que os vestígios de sua cultura material estão presentes ainda hoje. É necessário fazer com que as pessoas entendam o significado e a importância destes materiais na vida de quem viveu ali antes deles. “O monumento ou objeto que desejamos que fosse preservado, para a população, não contém implicitamente importância histórica, e essa importância deve ser construída pela sociedade que o detém como patrimônio” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.281).

É válido explicitar que para tornar os vestígios da cultura material indígena e demais bens culturais em patrimônio cultural, é preciso fazer com que a população o reconheça como parte importante de sua história e cultura, e que se reconheça nele. “Percebe-se, assim, a necessidade de uma educação multicultural em que se leva em conta a diversidade cultural e social [...] o pluralismo e o respeito à cultura, onde o valor básico é a democracia e o ‘pensar com autonomia’ ” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.285).

Percebe-se logo a importância de uma educação patrimonial para a valorização do patrimônio cultural, principalmente no mundo atual, onde há massificação da cultura que muitas vezes acaba gerando uma perda de identidade. Portanto é possível afirmar que o patrimônio cultural



é um portador de memória, que lembra o povo de onde ele veio, o que marcou sua trajetória e também diz sobre seu futuro.

“Para que essa função se cumpra, é necessário que a ação de ‘proteger’ seja precedida pelas ações de ‘identificar’ e ‘documentar’ – bases para a seleção do que deve ser protegido- seguida pelas ações de ‘promover’ e ‘difundir’, que viabilizam a reapropriação simbólica e, em alguns casos, econômica e funcional dos bens preservados” (FONSECA, 2009, p.64).

No que diz respeito à população, é necessário que “diferentes grupos sociais possam se reconhecer nesse repertório” (FONSECA, 2009, p.64). Que além de ser reconhecido por diferentes etnias, o patrimônio seja reconhecido por pessoas com poder aquisitivo, idades e sexo diferentes. “É necessária, além disso, uma mudança de procedimentos, com o propósito de abrir espaços para a participação da sociedade no processo de construção e apropriação de seu patrimônio cultural” (FONSECA, 2009, p.64).

Percebe-se que a questão do patrimônio cultural de Rio fortuna é complexa e merece atenção. Diante dos argumentos aqui expostos se vê a necessidade de pesquisar, documentar e preservar o que é representativo dos municípios. É preciso identificar dentre a matriz alemã e das demais o que é importante para a população e o que ela reconhece como elemento de sua identidade cultural. Ampliar a visão patrimonial para além da herança europeia, buscar traços herdados dos indígenas, açorianos, negros e demais povos é essencial.

Deve-se dar atenção, também, ao estado de preservação desses bens. Ver se estão cumprindo sua função junto à sociedade e o que as autoridades e profissionais da área do patrimônio estão fazendo em colaboração.

Este tema é relevante, não só para o município de Rio Fortuna, mas também para o Estado de Santa Catarina, e para o país como um todo. Mas antes de fazer com que o Estado e o restante do país se interesse e tome conhecimento da cultura do município é preciso que a população rio-fortunense se dê conta de seu valor e potencial. Em outras palavras a valorização e preservação precisam ir do micro para o macro.

3 Metodologia

Para cumprir os objetivos gerais e específicos esta pesquisa seguiu-se uma abordagem qualitativa que “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 2012, p.90). Trata-se de uma pesquisa exploratória que “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41). O método de procedimento adotado é o histórico, pois este “enfoca quatro aspectos: investigação, registro, análise e interpretação de fatos ocorridos no passado, para, através de generalizações, compreender o presente e prever o futuro” (BEST, 1972 apud MARCONI; LAKATOS, 1996, p.19).

Para a coleta de dados foi utilizado o procedimento de pesquisa bibliográfico, o qual “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p.66). As principais fontes utilizadas foram os livros: “Panorama arqueológico de Santa Catarina” (FARIAS e KNEIP, 2010), “Rio Fortuna: Nossa Terra, Nossa Gente” (TENFEN, 1997), “Rio Fortuna: resgatando as origens, cultivando



valores, alicerçando o futuro..." (RICKEN, 2008) e Anais do II encontro de estudos sobre a Imigração Alemã: os vales dos rios Braço do Norte e Capivari- história, língua e cultura (SOUZA et al, 2010). Através da análise das bibliografias se esperava conhecer os aspectos histórico-geográficos de Rio Fortuna e identificar dentre a história e geografia do município as principais características e influências étnicas, sociais presentes na formação do patrimônio cultural do município.

Também foi realizada a uma pesquisa de campo, onde "a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo" (GIL, 2002, p.53). A coleta de dados foi feita através aplicação de um questionário, "instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito" (MARCONI; LAKATOS, 1996, p.88). As perguntas, de caráter qualitativo, foram feitas com o objetivo de compreender a relação da população perante a história e cultura do lugar em que vivem. Através da aplicação deste questionário e da pesquisa bibliográfica será realizado um cruzamento de dados, identificando assim os fatores que influenciaram a formação do patrimônio cultural de Rio Fortuna, quais são suas principais manifestações culturais e a relação da população com as mesmas.

Na segunda etapa foram feitas entrevistas com os munícipes, onde por meio de uma conversa é possível "descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las" (MARCONI; LAKATOS, 1996, p.84). As entrevistas seriam focalizadas, ou seja, realizadas a partir de "um roteiro de tópicos relativos ao problema que vai se estudar" (MARCONI; LAKATOS, 1996, p.85). O registro desta atividade foi feito através de vídeo com a autorização do entrevistado.

Como terceira etapa houve a visita *in loco* aos patrimônios culturais selecionados. Assim foi possível registrar o patrimônio no exercício de sua função, perceber a relação da comunidade com o mesmo e o que está sendo feito para valorizá-lo e preservá-lo.

Com o produto obtido nas entrevistas, questionários, pesquisa bibliográfica e visitas *in loco* pretendemos apresentar um panorama do patrimônio cultural de Rio Fortuna.

4 Resultados

O município de Rio Fortuna está localizado ao sul do Santa Catarina, na encosta da Serra Geral. Com latitude 28° 07' 52" sul e longitude 49° 06' 19" oeste, seu território abrange um total de 302,02 Km² (RICKEN et al, 2008, p.400). Seu relevo é acidentado e vegetação típica da Mata Atlântica.

As pesquisas arqueológicas desenvolvidas indicam que a região foi constantemente ocupada por grupos humanos desde a pré-história (FARIAS et al., 2013). Inicialmente, o território, foi ocupado por grupos caçadores-coletores portadores da Tradição Umu seguidos por sociedades ceramistas Jês – principalmente índios Laklãnô / Xokleng.

No contexto da colonização, o território que hoje conhecemos como Rio Fortuna fazia parte do Patrimônio Dotal da Princesa Isabel e do Conde d'Eu. Criado através da Lei nº, 1904- de 17 de outubro de 1870, o dote abrangia dois lotes de 49 léguas quadradas cada sendo uma na então Província de Santa Catarina e outra na de Sergipe (LOTTIN, 2002). Autores como Dall'Alba (1973) e Lottin (2002) descrevem o processo de loteamento e venda de terras do Patrimônio Dotal para imigrantes que vinham de países como Alemanha, Itália, Polônia e Portugal em busca de um novo lugar para viver. Deste modo, no final do século XIX começam a chegar a Rio Fortuna os grupos de colonos, em sua maior parte alemães. Neste momento da história se iniciam os conflitos entre colono e indígena, que vão se agravando à medida que a colonização avança, culminado na dizimação de toda a população Laklãnô / Xokleng.



Verificou-se através do questionário que hoje a população atual é constituída principalmente por descendentes de europeus. Foram analisados 25 respostas sendo que 76% delas afirmaram ser descendentes de alemães, 16% de alemães e italianos, 4% alemães e poloneses e 4% de poloneses. Todos os questionados todos afirmaram que seguem a religião católica. Já na pesquisa bibliográfica verificamos que além da presença das etnias já citadas, participaram da colonização açorianos, negros e um número considerável de evangélicos luteranos (RICKEN et al, 2008; TENFEN, 1997).

A trajetória histórica e a participação de povos diversos geraram uma cultura com traços germânicos, açorianos, africanos, indígenas e de outros povos, que juntos formaram uma cultura distinta, formadora da identidade rio-fortunense.

Dentre os elementos que compõe o patrimônio cultural do município destacamos através da pesquisa bibliográfica os sítios arqueológicos, evidência dos povos indígenas, a festa de São Marcos e o prédio da Escola Nossa Senhora de Fátima.

Sítios arqueológicos

Farias e Kneip (2010) catalogaram no município 48 sítios arqueológicos sendo que destes 46 apresentaram vestígios de Tradição tecnológica Umbu. Segundo Prous (1992, p.149 apud FARIAS; KNEIP, 2010, p.21-22) esta Tradição é caracterizada pela

“presença de pontas de projétil e de uma indústria lítica com lascas retocadas, ocupando regiões de campo, esporadicamente explorando as áreas de encostas planálticas e o litoral. Os grupos ocupariam tanto abrigos quanto áreas abertas, que podem se apresentar como pequenos aterros. Os sítios estão localizados próximos a arroios, rios, banhados e lagoas, e são quase inexistentes no litoral”.

Foto 1: Sítio arqueológico SC-RF-11, um sítio Umbu localizado na comunidade de Rio Facão.



Fonte: Acervo das autoras.

Além destes sítios Umbu, foi mapeado 1 de Tradição Taquara/Itararé que é “caracterizada pela presença de uma cerâmica simples de pequenas dimensões, com parca decoração plástica, e de casa (semi)subterrâneas como forma habitual de residência” (PROUS, 1992, p.312). Um sítio arqueológico possui vestígios tanto de Tradição Umbu quanto de Tradição Taquara/Itararé.



Farias e Neu (2010) afirmam que nestes sítios foram encontrados muitos carvões e vários materiais líticos em arenito, datados de 850 d.C. Devido ao grau de preservação dos sítios foi possível obter informações importantíssimas para a compreensão da cultura Xokleng, como o padrão de assentamento, mobilidade e alimentação.

Para Farias (2005, p.106),

“O sistema de exploração do meio ambiente seria o mesmo, tanto para os Xokleng pré-históricos quanto para os grupos históricos. Ambos fariam o trajeto migratório entre encosta, planalto e litoral e teriam a caça como principal fonte de subsistência”.

Assim, durante a primavera e o verão, estes grupos teriam o palmito como sua principal fonte de alimento. Para complementar a alimentação também se utilizariam de mel, larvas de insetos e cará. Já no outono e inverno, se deslocariam para o planalto, onde realizavam a coleta do pinhão. Além da coleta dos alimentos citados eles também caçavam antas, bugios, cervídeos, jacutingas, porcos do mato e aves (Farias, 2005 apud FARIAS; NEU, 2010, p.135).

Mas além de buscar alimento os indígenas também buscavam

“espaços rituais e socialmente relevantes, como rios, cachoeiras, corredeiras e montanhas. Esse ambiente possibilitaria, com algumas poucas horas de caminhada, o acesso a recursos diversificados por pequenos grupos que se deslocavam para coletar e caçar, retornando ao local do assentamento principal em algumas horas ou dias” (FARIAS; NEU, 2010, p.134).

Este acampamento principal seria formado por conjuntos de até nove cabanas que abrigariam entre 50 e 300 pessoas cada (FARIAS; NEU, 2010, p.138). Quanto a arquitetura das cabanas

“era bastante simples: diversos dormentes amarrados em forma abobadada e cobertos de folhas de palmeiras trançadas. Ou ainda: dependendo do local, aproveitariam as árvores já disponíveis e utilizariam suas copas como parte do telhado. Suas cabeceiras não eram fechadas e seu teto-parede descia até, no máximo, 40 cm antes do chão” (FARIAS; NEU, 2010, p.138).

Além das cabanas do acampamento principal, ao longo do território haviam habitações menores, utilizadas pelos grupos que saíam do acampamento para a caça, coleta ou visitas a parentes. Essas cabanas se estendiam pelo território e eram ligadas umas às outras e ao acampamento principal por trilhas (FARIAS; NEU, 2010, p.138-139).



Figura 1: Planta de um acampamento Xokleng.



Fonte: Farias (2005).

A partir do contato com os não índios, intensificado no final do século XIX, o modo de vida desses indígenas vai se modificar. Com o início da colonização, colonizador e indígena vão dividir e disputar o mesmo território. Surgem então os conflitos, gerados por um choque entre culturas distintas. Para Benedict (1972 apud LARAIA, 1986, p.67) “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, tem visões desencontradas das coisas”. Laraia (1986, p.72-73) segue afirmando que

“O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais”.

Nesse sentido, Tenfen (1997) traz relatos de ataques dos índios aos colonos. Diz que muitas propriedades foram roubadas, e que em alguns casos colonos foram mortos. Os índios roubavam colheita e animais, mas o que mais lhes interessava eram os objetos de metal, com os quais confeccionavam pontas de flechas e lanças. Diante dos fatos, Tenfen (1997) considera natural que os colonos tomassem uma providência. A presença indígena causava medo e apreensão. Então, com o auxílio dos bugreiros começaram as represálias, dando continuidade ao processo de extermínio iniciado a tempos atrás.



Para Ricken et al (2008, p.30), “o processo de colonização partia de premissas que desconheciam a realidade indígena, notadamente no que tange ao princípio da posse, desconhecido pelos indígenas”. Para estes a terra, animais e plantas eram coletivos. Os autores ainda afirmam que apesar dos conflitos ocorridos entre colonizador e índio, também foi possível, em alguns casos, um convívio amistoso entre eles (RICKEN et al, 2008, p.30).

Nas entrevistas questionamos sobre o conhecimento dos entrevistados a respeito dos povos indígenas, seus hábitos, cultura material, confrontos com o colonizador e se consideram que o indígena teve um papel importante na história do município. Analisando os relatos percebemos que os atuais moradores estão cientes de que o município foi habitado por grupos caçadores-coletores. Eles também afirmaram que o indígena fabricava ferramentas de pedra e que costumavam roubar as ferramentas de metal dos colonos para transforma-las em flechas. Segundo os entrevistados, seus avós diziam que os indígenas rondavam suas casas, mas apenas observavam, sem fazer nada para prejudica-los. Prosseguiram afirmando que o avanço da colonização encurralou os nativos na encosta da serra e por este motivo ficaram violentos. Segundo eles, o governo deveria ter demarcado reservas para os índios e assim o conflito com o colonizador seria evitado, pois os indígenas queriam apenas viver.

Sobre a atuação dos caçadores de índios, chamados de “bugreiros”, os entrevistados afirmaram que esperavam até a meia noite, horário em que os indígenas dormiam, para atacar. Segundo os relatos, os indígenas erram decapitados. As crianças, por sua vez, eram atiradas para o alto e fatiadas ao meio com uma espada pelos bugreiros.

Finalizam afirmando que os indígenas desempenharam um papel importante na história do município de Rio Fortuna e que merecem respeito pois foram os primeiros habitantes do município e assim como os atuais moradores deixam marcas no espaço que habitam os indígenas também deixaram.

Quanto aos resultados do questionário, 22 dos 25 respondidos afirmaram saber que existiam povos indígenas habitando o município antes da chegada dos colonizadores europeus e consideram que estes desempenharam um papel importante na história do município. Além disso, 13 dos questionados alegam ter encontrado vestígios da cultura material indígena. Esses vestígios teriam sido encontrados nas comunidades de Rio Café, Barra do Rio Chapéu, Bracinho, Rio dos Bugres, Rio Chapéu, Rio Facão e Rio Claro. Dentre os questionados, 16 pessoas afirmam conhecer os hábitos destes grupos indígenas e 7 dizem ter feito contato com um indígena ou conhece alguém que fez.

Escola Nossa Senhora de Fátima

Como descrito anteriormente, os grupos indígenas foram os primeiros habitantes do município, mas a partir do século XIX se inicia a colonização pelos imigrantes europeus vindos principalmente da Alemanha.

A princípio estas terras eram cobertas pela mata. Deste modo, segundo Tenfen (1997, p.82) “as primeiras derrubadas aconteciam quase sempre junto aos rios. Após a queimada plantava-se o milho, a batatinha e outros gêneros de primeira necessidade”. Após a derrubada da mata, já devidamente instalados, uma das primeiras preocupações dos colonos foi a educação de suas crianças. Schaden (1940) discorre sobre a preocupação dos colonos a respeito da educação. Segundo o autor,

“Nos primeiros não havia tempo nem meios que lhe permitissem a construção de um prédio escolar. E não havendo também, neste sentido, esperanças de auxílio por parte do governo, os colonos tiveram de ocupar provisoriamente a capela como sala de aula” (SCHADEN, 1940, p.25).

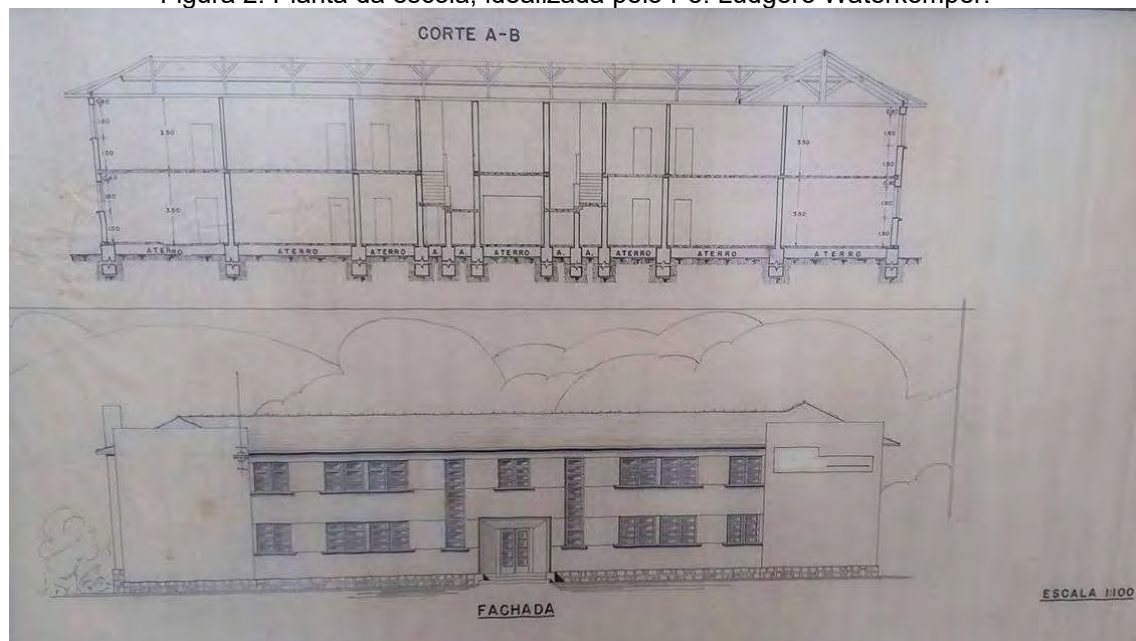


Assim se deu a primeira escola rio fortunense. O autor prossegue com relatos de que no princípio não haviam professores e os próprios colonos ministravam as aulas na sua língua materna, ou seja, o alemão. Os conteúdos trabalhados dentro de sala de aula foram a leitura, escrita, aritmética e religião (SHADEN, 1940).

Tenfén (1997, p.141) complementa Shaden (1940) quando afirma serem os imigrantes “conhecedores do papel da educação”. Segundo ele, “os imigrantes que aqui chegaram logo procuraram criar suas próprias escolas. Forneceram, através do trabalho coletivo, as salas de aula necessárias, além de pagar aos professores, quando isso fosse necessário” (TENFEN, 1997, p.141). Nesse sentido, se dá a construção da Escola Nossa Senhora de Fátima.

A construção da escola se iniciou no ano de 1952 a partir do projeto idealizado pelo Padre Ludgero Waterkemper, na época vigário paroquial do município. Havia naquele momento a grande necessidade de uma construção voltada exclusivamente para a educação, haja vista que até aquele momento as escolas do município ocupavam casas ou capelas.

Figura 2: Planta da escola, idealizada pelo Pe. Ludgero Waterkemper.



Fonte: Acervo da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima.

A escola foi construída na área central da cidade e o principal motivo que levou a sua construção, além da preocupação com a educação, era o mal estado do espaço que era utilizado até então, “o edifício, de construção antiga, estava em ruínas. Em horas de tempestades, diziam-me as irmãs, rezavam elas o ato de contrição esperando que a casa ruísse” (RICKEN, 2008, p.153). A partir destes fatos, o Pe. Ludgero, começou a desenhar um projeto para construção da atual escola. Foi através de reuniões, que o padre com o apoio dos chamados fabriqueiros, líderes dentro da igreja católica, que tinham o papel de auxiliar o vigário na organização e planejamento, decidiram como seria feita a construção.

A princípio havia preocupação por parte dos fabriqueiros, pois não havia nenhum dinheiro em caixa. Logo o padre, contando com auxílio de todas as famílias e com uma ajuda financeira do governador Jorge Lacerda, deu início a seu projeto (RICKEN, 2008). “Quem



coordenava a construção era o vigário, tendo como braço direito os fabriqueiros e as turmas de serviço. Naquela época, toda a comunidade era dividida em seis turmas de serviço, cada uma com seu chefe” (RICKEN, 2008, p.154).

Um dos entrevistados conta suas memórias da construção. Afirma que, junto com outras crianças levava água e lanches para os trabalhadores e os observava enquanto cortavam e serravam pedras e madeira a mão. Construída com tijolos artesanais, a escola apresenta uma estrutura forte e resistente, não sendo encontrada hoje nenhuma rachadura na estrutura.

Foto 2: Construção da Escola Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: Acervo da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima.

O dinheiro para a construção vinha em sua grande maioria da festa do padroeiro São Marcos. “O vigário passava de casa em casa, e, como prenda, pedia um porco gordo. Alguns, não muito folgados e com dívidas, [...] que, não podia dar o porco, desse pelo menos cinco arrobas” (RICKEN, 2008, p.157). Os porcos doados a igreja, eram vendidos pelos fabriqueiros e que levavam o dinheiro ao Pe. Ludgero, o responsável pela compra do material e pagamento de pedreiros da obra. Como dito anteriormente, a população prontificou-se na ajuda a construção, e os únicos que eram pagos pelo serviço foram dois pedreiros (RICKEN, 2008).

A inauguração da escola aconteceu no dia 28 de abril de 1957, dia da festa de São Marcos. A importância deste edifício como patrimônio cultural rio fortunense, se dá pela identidade cultural que a população possui sobre este. Para os entrevistados, o fato de a escola ter sido construída por mutirões de trabalho voluntário, portanto com a energia e suor da comunidade, faz com que seja estabelecido um laço de afeto entre a população e este patrimônio. Além disso, afirmam que a escola foi importante na sua formação de conhecimento e caráter.

Na aplicação do questionário, por sua vez, foi possível verificar que todos os questionados conhecem e consideram a Escola Nossa Senhora de Fátima importante na história do município, sendo que 20 deles afirmam ter estudado na instituição. Além disso, 13 pessoas afirmaram ter ajudado ou conhecido alguém que ajudou em sua construção.



Festa de São Marcos

Segundo Tenfen (1997), é impossível caracterizar a população rio-fortunense sem falar de sua crença religiosa. Os imigrantes alemães trouxeram junto consigo, uma tradição religiosa e esta é notável ainda nos dias atuais. Esta tradição está ligada ao fato de Rio Fortuna ter sido colonizado principalmente por imigrantes vindos da Wespália, considerada a região mais católica da Alemanha (TENFEN, 1997).

A igreja era um ponto de encontro, onde os colonos praticavam sua fé através de manifestações religiosas. Segundo Tenfen (1997), a primeira capela foi construída logo após chegada dos primeiros colonos ainda nos anos de 1870, e se tratava de uma construção rústica feita de madeira e palha.

Dentre as manifestações religiosas, além das missas realizadas todos os domingos, também eram realizadas festas, dentre as quais se destaca a Festa de São Marcos, o padroeiro do município. A festividade foi idealizada pelo Padre Antônio Peters na década de 1920 e até hoje continua sendo a principal e mais aguardada festa da cidade de Rio Fortuna, sendo realizada todos os anos no dia 25 de abril.

A festa era aguardada ansiosamente pelos colonos, “na época, o padre ia uns 15 dias antes da festa de casa em casa pedir prendas” (TENFEN, 1997, p. 209). As prendas eram bens doados pelos colonos para serem consumidos durante os festejos. Costumavam doar porcos, novilhas e bois que erram leiloados. Todo o dinheiro arrecadado durante as arrematações era de responsabilidade dos fabriqueiros que o levavam até a casa paroquial após o término da festa (TENFEN, 1997).

No dia 25 de abril ocorria a missa que, segundo Ricken (2008, p. 275) “era uma missa diferente, na época, e por isso ninguém faltava durante a celebração religiosa. Também tinha procissão dos fiéis, com a estátua do Santo, em volta da igreja, com cânticos e orações”. A festa era aguardada pelos colonos durante todo o ano, pois era a única realizada na paróquia. Devido a isto Ricken (2008) menciona que os colonos, vinham com suas melhores roupas e sapatos, muitos vinham a pé, outros de cavalo ou de charrete. Era feita a missa e a procissão no período da manhã, após a missa começavam as arrematações dos animais, doados pelas famílias e ao meio dia almoço, com comidas típicas da culinária alemã. Durante a festa, haviam vários jogos, dentre eles baralhos, bingo, pife, e no período da tarde aconteciam os bailes que terminavam as 18 horas.

Acompanhamos, *in loco*, a realização da festa no ano de 2018 e verificamos que ainda nos dias atuais a procissão em honra a São Marcos é presente na cidade, porém em forma de carreata e com imagens de todos os santos padroeiros das comunidades pertencentes a paróquia São Marcos. Durante a procissão, o Padre abençoou os veículos presentes, sendo eles carros, caminhões e tratores.

Inicialmente a festa ocorria apenas no dia 25 de abril, mas no decorrer dos anos houveram mudanças quanto a sua programação. Atualmente, a festa ocorre no período de quatro dias, sendo eles o final de semana mais próximo do dia de São Marcos. Dentre as atividades realizadas na edição de 2018 estão: shows cavalgadas, ciclismo, trilhas de gaiolas e *motocross*, missas, almoços e bailes.



Foto 3: Carreata na procissão da Festa de São Marcos, ano de 2018.



Fonte: Acervo da Paróquia São Marcos.

Foto 4: Almoço de confraternização na Festa de São Marcos, ano de 2018.



Fonte: Acervo da Paróquia São Marcos.

A respeito das mudanças ocorridas no decorrer dos anos, os entrevistados alegam que no início tudo era feito de forma artesanal. Dentre os principais alimentos consumidos durante a festa citam a rosca de polvilho, a cuca, a canja de galinha, o *gemüse*, a galinha assada e o churrasco. Além desses alimentos também não podia faltar o bolo de São Marcos, feito com manteiga e ovos, considerado especial pelos entrevistados. Os alimentos citados estiveram presentes nas últimas festas, a diferença observada foi quanto a fabricação, atualmente feita de forma mais industrial. Esta informação foi confirmada através da observação *in loco*. Além disso também verificamos mudanças na forma de arrecadações das prendas. Na edição de 2018,



arrecadaram animais, mas também valores em dinheiro. Também houve sorteio de rifas da festa com brindes doados.

Os resultados do questionário mostram que as pessoas conhecem esta festa, sendo ela considerada importante por 24 respondentes. Dentre os 25 questionados 22 afirmaram conhecer as atividades realizadas durante as festividades de São Marcos e 20 afirmaram que participam delas.

5 Conclusão

Por meio desta pesquisa, identificamos os elementos do patrimônio cultural material e imaterial de Rio Fortuna. Perceber, através de sua história e geografia, como se formou e quais fatores influenciaram sua composição. Para isso apresentamos, os aspectos histórico-geográficos de Rio Fortuna, seus aspectos naturais, ocupação, colonização e cenário atual e através disso identificamos as principais características e influências étnicas, sociais presentes na formação de seu patrimônio cultural. Por fim, descrevemos as principais manifestações culturais imateriais, sítios arqueológicos e suas transformações ao longo do tempo.

Verificamos que a população reconhece os vestígios deixados pelos povos indígenas, a Festa de São Marcos e a Escola Nossa Senhora de Fátima como parte do patrimônio cultural de Rio Fortuna. Portanto devem ser realizadas ações para a preservação e valorização desses bens.

Segundo Farias e Kneip (2010, p.281)

“no Brasil são poucas as atitudes para a valorização da diversidade cultural e das populações de origem não europeia. Atualmente, algumas leis têm sido promulgadas para incentivar ações nas escolas, mas efetivamente pouca coisa tem sido feita”.

Portanto além das políticas públicas deve-se criar material pedagógico e capacitar os professores para o desenvolvimento de atividades de educação patrimonial. Para alcançar essa meta, além do governo, é preciso envolver a população torna-los “sujeitos da preservação” e perceber que a preservação urge num momento de perigo imediato, que se traduz na eminente destruição e provável desaparecimento” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.282).

Para Farias e Kneip (2010, p.281) deve haver “ integração das diversas camadas na construção de um patrimônio nacional, que privilegie a diversidade, reconhecendo a importância do patrimônio gerado por todos os grupos sociais, construindo uma ação cidadã” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.281).

Por este motivo, esperamos que os resultados da presente pesquisa sirvam como ponto de partida para novas pesquisas, buscando métodos para a preservação e valorização destes patrimônios culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 2017. 517 p. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.



DAHER, Andrea. Objeto Cultural e Bem Patrimonial: representações e práticas. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, p.113-129, 2012. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero 34.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero%2034.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2018.

DALL'ABA, Pe. João Lenoir. **O vale do Braço do Norte**. Orleans: Edição do Autor, 1973.

FARIAS, Deise Scunderlick Eloy de; KNEIP, Andreas. **Panorama Arqueológico de Santa Catarina**. Palhoça: Editora Unisul, 2010. 306 p.

FARIAS, D. S. E.; NEU, M. F. R. . **AMA - Arqueologia na Mata Atlântica**. Os sítios arqueológicos do rio Facão, Rio Fortuna - SC. In: Encontro de Estudos sobre a Imigração Alemã, 2010, Rio Fortuna. Anais do II Encontro de Estudos sobre a Imigração Alemã - Os vales dos Rios Braço do Norte e Capivari - História Língua e Cultura. Palhoça: Unisul, 2010. p.121-150.

FARIAS, Deisi Scunderlick Eloy de et al. **AMA - Arqueologia na Mata Atlântica**. Tempos Acadêmicos, Criciúma, v. 11, p.185-209, set. 2013.

FARIAS, Deisi Scunderlick Eloy de. **DISTRIBUIÇÃO E PADRÃO DE ASSENTAMENTO - PROPOSTAS PARA OS SÍTIOS DA TRADIÇÃO UMBU NA ENCOSTA DE SANTA CATARINA**. 2005. 370 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FONSECA, Maria Cecília Londes. Para Além da Pedra e Cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009. p. 59-79. Disponível em: <http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/coletaneas/06-memoria-e-patrimonio_ensaios-contemporaneos.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.a., 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, Memória e Patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, p.91-111, 2012.

LARAIA, R. B. **Cultura**: Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOTTIN, Jucely. **Colônia Imperial Grão-Pará**: 120 anos. Grão Pará: Prefeitura Municipal, 2002.

MARCONI, Marina de Andradde; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.a., 1996.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: Métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

RICKEN, Tatiane Dirksen et al. **Rio Fortuna**: resgatando as origens, cultivando valores, alicerçando o futuro.... Rio Fortuna: Editora Coan, 2008. 426 p.



SHADEN, Francisco S. G.. **Notas sobre a localidade de São Bonifácio**. Florianópolis: [s.i.], 1940

SOUZA, Celso de Oliveira et al. **Anais do II Encontro de Estudos Sobre a Imigração Alemã: os vales dos rios Braço do Norte e Capivari, história, língua e cultura**. Tubarão: Ed. Unisul, 2010.

TENFEN, Roberto João. **Rio Fortuna: Nossa Terra, Nossa Gente**. Florianópolis: Gráfica Record, 1997. 353 p.



1933787 - A IMPORTÂNCIA DAS CATEGORIAS DAVIDOVIANAS PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Jackson de Souza Tupan Marques, Bruno Dandolini Colombo, Gabriel Pessi da Rolt, Hemili Camilo, Jhenifer de Almeida Bernardo, Priscilla Semonetti Pizzetti, Vidalcir Ortigara

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rede municipal de Cocal do Sul

A presente pesquisa, por meio de um estudo bibliográfico, objetivou estudar e refletir teoricamente a importância das categorias davidovianas (atividade de estudo e ensino; pensamento teórico e empírico) para a atividade pedagógica em Educação Física. Para isso nos apropriamos das obras do principal estudioso do ensino desenvolvimental, Davíдов (1988, 1999, 2017) e, de autores da Psicologia Histórico Cultural, como Vigotski (2000, 2004) e Leontiev (1978). Com base nessas acepções de ensino, na área da Educação Física nos apropriamos dos estudos de Coletivo de autores (1992) e de Nascimento (2014). Entendemos que se faz necessária uma mudança substancial do conteúdo e do método hegemônico do ensino tradicional que vivenciamos historicamente nas escolas, por meio de um ensino que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, para a Educação em geral, e a Educação Física em específico, é fundamental que os conceitos histórico-sociais que correspondam a um processo de totalidade das ações do desenvolvimento psíquico das capacidades do homem.

Palavras-chave: Atividade de ensino e estudo, pensamento teórico e empírico, Educação Física, organização do ensino.

1 Introdução

O presente artigo originou-se a partir do plano de trabalho dos autores, referente ao projeto de pesquisa *Organização do Ensino Desenvolvimental e as perspectivas para a Educação Física*. Nele, procuramos compreender as categorias centrais da proposição de organização de ensino davidoviana e relacioná-los o ensino da Educação Física visando a apreensão, por parte do aluno, da Cultura Corporal.

O intuito é consolidar uma base de compreensão de formação humana que subsidie as áreas de conhecimento – em especial a Educação Física – na compreensão e definição de seus conceitos teóricos, imprescindíveis para a efetiva organização da atividade de ensino na perspectiva da educação desenvolvimental. Partimos do pressuposto davidoviano de que o ensino escolar – para atender às exigências do desenvolvimento científico e tecnológico atual – necessita desenvolver o pensamento teórico dos alunos, o que exige a substancial mudança de conteúdo e método do hegemônico ensino tradicional por um ensino que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – ensino desenvolvimental.

Daqui emergiu a necessidade de aprofundarmos a discussão das categorias atividade de ensino e estudo e, a elas correlacionadas, do pensamento empírico e pensamento teórico. O objetivo geral constitui-se em *estudar a importância das categorias davidovianas para a atividade pedagógica em Educação Física*.

Pautados na Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos a importância da escola como lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente. Por isso entendemos que é extremamente necessário que a ação dos professores deve estar



organizada intencionalmente a este fim. Tendo em vista que a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade de estudo dos escolares, é de relevante que se organize o ensino tendo em vista a articulação entre teoria e prática.

2 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, articulando reflexões acerca da importância da atividade pedagógica em Educação Física para o desenvolvimento do pensamento teórico, por meio das principais categorias do ensino desenvolvimental. Tais categorias foram destacadas pelo educador russo Vasili Vasilievich Davídov como centrais para o desenvolvimento das funções psíquicas de caráter superior. Considerando esta premissa, para o entendimento das categorias - atividade de estudo e atividade de ensino; pensamento teórico e pensamento empírico - estudamos a obra *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*, de Davídov (1988).

Como suporte de entendimento dessas categorias centrais do pensamento davidoviano, nos apropriamos das bases teóricas da Psicologia Histórico Cultural, por meio de Vigotski (2000, 2004) e Leontiev (1978).

Para a compreensão da Atividade pedagógica em Educação Física, nos baseamos em estudiosos que buscam respostas concretas para a referida área do conhecimento, como o Coletivo de Autores (1992), na obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, e Nascimento (2014), mediante a obra *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*.

3 A atividade humana no processo de formação da atividade pedagógica da Educação Física

Para entendemos a cultura corporal – objeto de ensino da Educação Física – precisamos entender a gênese e desenvolvimento da atividade humana. Uma das primeiras práticas corporais, essencialmente humana, é o trabalho. Nele, há a unidade dialética da relação homem/natureza. Nesse intercâmbio o homem transforma a natureza, transformando a si mesmo, no ato de satisfação de suas necessidades. Na capacidade de integração do homem com mundo, em que as ações individuais ou coletivas modificam a sociedade e a si mesmo, a relação corporal como prática social desenvolve uma aprendizagem histórica social que permite o surgimento da cultura corporal como uma atividade especificamente humana (LEONTIEV, 1978).

Segundo Davídov (1988), a atividade humana e a formação do pensamento são um processo objetual-prático produtivo (trabalho). Essa relação de apropriação de conhecimento desenvolve instrumentos com a finalidade de suprir suas necessidades sociais, transformando essas mudanças na civilização humana no processo de trabalho social.

O trabalho humano, em contrapartida, é uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 1978, p. 75)



Com a crescente evolução do capitalismo, tem-se uma dissociação da cooperação entre os indivíduos na atividade de trabalho. É necessário que os sujeitos sejam egoístas e, que compitam, disputem entre si.

A evolução é um fenômeno próprio dos seres humanos, portanto com desenvolvimento da sociedade, das leis da economia, da exploração do capitalismo em relação ao trabalho da classe operária. Para manter o domínio a classe dominante (burguesia) no poder era necessário criar condições novas de pensar a natureza, a sociedade e as relações do homem entre si, que suporte uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir o meio social, construir um novo homem para uma nova sociedade regida pelo sistema do capital (SOARES, 2001).

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como uma disciplina essencial para desenvolvimento de um novo homem na sociedade, voltada para construção de um corpo sensato, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando para as obrigações das técnicas do trabalho, tornando assim uma manifestação de receita para curar uma sociedade preguiçosa: “a Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital” (SOARES, 2001, p. 6).

O objetivo da educação escolar voltada para o trabalho - próprio de toda época capitalista - para formar as capacidades psíquicas do homem no alcance da produção especializada, saindo do estado primitivo de alfabetização, requeria uma aprendizagem objetiva em saber escrever, contar, ler... Esses objetivos educacionais que preparavam os alunos para a atividade de trabalho, em qualificar a aprendizagem profissional, em particular no que diz respeito à solução dessa tarefa social, correspondia integralmente ao conteúdo utilitário-empírico (DAVYDOV, 2017; VIGOTSKI, 2007).

[...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominante, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelado ao processo de reprodução da força do trabalho, evitando a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tomar-se um instrumento de luta por radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2001, p. 6).

A desigualdade social era justificada em nome do progresso e das necessidades de diferentes indivíduos de acordo com suas capacidades naturais, das diferentes posições e cargos ocupados dentro da nova ordem social estabelecida pela classe dominante. A classe trabalhadora, no seu movimento histórico de superar a situação de simples massa de homens explorados no sistema capitalista, se consolidava pelo movimento social de uma luta política para sustentar a sociedade numa nova direção social, almejando uma classe consciente do seu papel transformador da sociedade. É esse movimento, de luta e oposição à burguesia, que provoca uma crise emergente nas pedagogias e teorias sobre a prática social e sobre a ação do homem na sociedade (SOARES 2001: COLETIVO DE AUTORES 1992).

No período histórico do Brasil pós-ditadura (1980), surge evidências da democratização do estado com eleições diretas e uma nova Constituição Federal. Neste período, Saviani, influenciado pelos conceitos de Marx, propõe uma Pedagogia Histórico-Crítica. Ela parte do contexto sócio cultural e faz uma crítica ao sistema de produção na sociedade capitalista. Isto é, o papel desempenhado pela escola seria uma crítica à sociedade de classes, a qual sofreu resistência da classe dominante (SAVIANI, 2000; 2009).

Concomitantemente, a Educação Física no Brasil tem sua história marcada por este contexto de transformações educacionais relacionadas com mudanças sócio-políticas,



principalmente pela ascendência de algumas instituições. No decorrer da história a mesma tem passado por mudanças nos seus conhecimentos científicos, produzidos por referenciais das ciências naturais, sociais e humanas.

As concepções pedagógicas da Educação Física são frutos dessas mudanças, o que proporcionou novos significados para o âmbito escolar. “É preciso ter claro que esse não foi um movimento isolado da na educação física; ao contrario, ele inseriu-se num movimento muito mais amplo, que é o da redemocratização da sociedade brasileira.” (CAPARROZ, 2007 p. 8).

A Educação Física como atividade pedagógica numa perspectiva crítica tem duas proposições as que se destacaram no debate acadêmico. A critico-emancipatória (KUNZ, 1994), cujo ponto central do estudo é se comunicar com o mundo por meio do movimento do corpo humano; a critico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que tem como centro a manifestação histórica do ser humano ao se apropriar da cultura no âmbito social, das práticas corporais, apontando como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal. “[...] as relações essenciais-gerais da cultura corporal, que comporiam o conteúdo da Educação Física escolar articulado com o desenvolvimento do pensamento teórico [...]” (ORTIGARA; MILIOLI, 2018, p.190).

Consideramos a perspectiva critico superadora como a que melhor compreende o objeto da Educação Física, que trabalha o fenômeno como histórico e cultural – é um processo de reprodução e produção social, ao mesmo tempo de uma apropriação cultural pelo sujeito, do que já foi ou é produzido pela humanidade historicamente social – desenvolvendo e transformando a realidade naquilo que poderá vir a ser (NASCIMENTO, 2014).

As práticas corporais são relacionadas com o fenômeno de acordo com a necessidade ou posição política do meio social, associando com as atividades humanas que são introduzidas no ensino da Educação Física. Ao destacar as principais características da concepção tradicional e critica percebemos que ela se encontra cada vez mais presente nas práticas pedagógicas atuais. Apesar de hoje em dia se pregar a importância de evidenciar o conhecimento prévio do aluno, pouco se vê o aproveitamento posterior dessa investigação e, principalmente, a sua correlação com os conteúdos curriculares organizados.

No âmbito da Educação Física, é fundamental desenvolver o processo de gênese da cultura corporal – desde a época do homem quadrúpede, que convivia entre si (animais) até o homem dos dias de hoje –, pois, assim, o aluno se apropria de um processo de desenvolvimento na relação entre homem e sociedade. Desta forma, ele se desafia a si próprio com relação à natureza, construindo sua história (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

4 As categorias davidovianas como suporte para o desenvolvimento do pensamento teórico na Atividade pedagógica em Educação Física

A organização do ensino e da aprendizagem assumem orientações bastante distintas quanto a perspectiva de formação das novas gerações. Se a postura for de não interferir no desenvolvimento autônomo dos alunos, uma vez que seu desenvolvimento ocorreria prioritariamente na prática imediata, o papel do professor limita-se a ser o articulador dos espaços de aprendizagem. Porém, se compreendermos que o desenvolvimento dos alunos ocorre pela apropriação dos conhecimentos – científicos, artísticos, filosóficos etc. – historicamente elaborados, o papel do professor é o de organizar diretamente a atividade de ensino de modo a que conduza o aluno à atividade de estudo/aprendizagem na qual se apropriará ativamente de tais conhecimentos.

Entendemos que se faz necessária uma mudança substancial do conteúdo e no método hegemônico do ensino tradicional que vivenciamos historicamente nas escolas, por meio de um



ensino que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, para a Educação em geral, e a Educação Física em específico, “é indispensável partir de fundamentos histórico-sociais mais amplos, que correspondam realmente ao processo integral de realização do desenvolvimento psíquico das capacidades do homem.” (DAVÍDOV, 1988, p. 4).

É neste sentido que Davídov propôs uma organização do ensino com base na atividade humana, que não se limita à prática, propondo tarefas aos alunos, pelas quais eles entrarão em atividade de estudo que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela elevação do pensamento do abstrato ao concreto. “O verdadeiro ensino escolar – lavando-se em conta as exigências atuais – deve estar orientado em essência a desenvolver o pensamento teórico em todas as crianças, (...) para isso deve-se mudar substancialmente o conteúdo e os métodos do ensino tradicional.” (DAVÍDOV, 1988, p. 6).

4.1 Pensamento empírico e pensamento teórico

A educação tem a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade. Nesse processo elabora também sua própria humanização, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se forma. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação proporcionar a condição social, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessárias para dominar a realidade, transformá-la e encaminhar os esforços para a formação do interesse pelos conhecimentos que constituem a base do desenvolvimento dos estudantes (VYGOTSKY, 2000; DAVYDOV, 1988).

Segundo Davydov (1988), a escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e desenvolvimento do homem, pela via da experimentação de mudanças qualitativas na sua vida, determinando a sua formação humana, e os tipos gerais de pensamento dos alunos que se apresenta nas formas lógicas no fenômeno exterior dos objetos, pensamento racional na prática cotidiana do sujeito. “[...] a função da escola é desenvolver no aluno as funções mentais superiores que o tornam mais humano tendo como foco o pensamento teórico, pela via da apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais.” (ORTIGARA; MILIOLI, 2018, p. 189).

A prática escolar evidencia os conceitos científicos que, em certa medida, contrapõem-se aos cotidianos. Portanto, estudar significa inventar, construir na mente o projeto social (ideológico) que correspondente à finalidade da atividade, a sua ideia do objeto real que deve ser o resultado do processo do trabalho previsto. Isto é, pensar significa transformar, em correspondência com o projeto ideal e o esquema estrutural da atividade, a imagem inicial do objeto na compreensão do trabalho em outro objeto social (DAVÍDOV, 1988).

A formação unilateral do pensamento empírico nas crianças levará, no final das contas, ao esgotamento das fontes da vida prática e espiritual que alimenta a atividade criativa do homem e constituem a base do desenvolvimento multilateral de suas capacidades. Mas precisamos de algo para supera a escola tradicional utilizando-se dos procedimentos que lhe são inerentes. Precisamente, esse algo que constrói o conteúdo objetivo dos princípios assinalados é o que deve esclarecer a análise crítica da relação entre a educação passada e a futura (DAVYDOV, 1998).

Na sociedade que vivemos, na divisão social capitalista onde o desenvolvimento é desigual na educação, para temos uma sociedade mais comum igualitária, é necessário sair de um ensino tradicional empírico para um ensino de desenvolvimento teórico.

A necessidade de organizar o ensino nas condições de desenvolvimento das possibilidades que tratam o confronto dos pensamentos do aluno exige uma reflexão pedagógica e metodológica da escola, em que ao longo da escolarização do aluno se desenvolva uma personalidade com base no conhecimento científico (COLETIVO DE AUTORES, 1992).



A formação das representações gerais dadas imediatamente da prática produz o pensamento empírico com base nas particularidades que permitem a experiência sensorial. O pensamento empírico só possibilita ao aluno compreender a aparência imediata da realidade, direta e externa, formando assim um conceito que não expressa a essência do objeto (DAVYDOV, 1988).

Com o pensamento teórico e o conceito como atividade de estudar o objeto na sua essência, na sua forma universal, mediante a abstração e a reflexão de natureza teórica, o aluno distingue o objeto desde sua gênese até sua transformação. O objeto de estudo para o aluno se manifesta na compreensão de sua essência, que se estabelece no processo investigativo de suas conexões, não apenas da aparência. “O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas.” (DAVÍDOV, 1988, p.125).

Os tipos de pensamento têm conteúdos diferentes e a questão central está no método de formação dos conceitos, pois o pensamento empírico apenas descreve, cataloga, expõe e esquematiza as manifestações externas do objeto, não havendo o aprofundamento na sua relação interna, essencial.

4.2 Atividade de estudo e atividade de ensino

Atividade humana, e a atividade de estudo em específico, é a realidade transformada pela criatividade dos seres humanos, por meio de experiência social e histórica. Portanto, as instituições ensinam o aluno a orientar-se com autonomia em qualquer esfera de conhecimento, a pensar dialeticamente mediante um desenvolvimento mental, a ser posto em movimento desde os anos iniciais, formando nas crianças um propósito para o estudo dos elementos essenciais dos objetos estudados. O objeto de conhecimento é a experiência social e histórica do aluno - esperando um novo homem na sociedade.

Generalização substantiva e formação de conceitos estão relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem e da atividade de estudo que é a formação do pensamento científico no aluno, em que o professor conduz a atividade em que o aluno elabora análises do objeto, procurando entender suas relações universais, para chegar ao conceito do objeto; segue o caminho da abstração e generalização, ocorrendo a transformação do objeto abstrato para sua fase concreta, dando o aluno o conhecimento geral do objeto em estudo.

A atividade de estudo é a principal atividade em período escolar, em que as crianças assimilam melhor o conteúdo social, gerando um pensamento teórico. Para o aluno é uma conexão ativa e criadora do objeto de estudo, tendo em vista a transformação do interno e externo do conteúdo, gerando um conhecimento teórico.

A teoria do ensino desenvolvimental, de Davíдов (1988), é um sistema de organização e orientação das ações do estudante, de forma a ter experiência social e cultural visando a assimilação do conhecimento científico. O objetivo de desenvolverem o pensamento teórico na realização das tarefas impulsiona o aluno a ter motivos para aprender. Portanto, para essa teoria o objetivo do ensino não se limita à aprendizagem da realidade externa, ao contrário, ultrapassa a didática de caráter empírico, se direciona ao método de pensar um objeto por meio da ascensão do pensamento dos aspectos abstratos para aos aspectos concretos do objeto. Para o autor, este é o método que possibilita a formação do pensamento teórico científico e deve ser assegurado na atividade de estudo organizada estrategicamente pelo educador.

A partir dessa concepção, a aprendizagem desempenha um importante papel porque age como embasamento indispensável para a produção de processos de desenvolvimento e, simultaneamente, para que os níveis de desenvolvimento alcançados abram caminho para novas aprendizagens. Segundo essa teoria, a aprendizagem é um processo de assimilação dos conteúdos



teórico dos conceitos, que promove o processo de desenvolvimento das funções psíquicas da criança, portando a aprendizagem cria zona de desenvolvimento. Desse modo, a aprendizagem é o processo unitário das relações exteriores e interiores do sujeito que aprende. o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualificadas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base (DAVÍDOV, 1988; VYGOTSK, 2000).

A teoria do ensino desenvolvimental proposto por Davidov, é um sistema de organização de métodos, que constituem a atividade pedagógica, para os alunos terem experiência social e cultural visando à aprendizagem escolar, tendo o objetivo de apropriação do pensamento teórico na realização da atividade estudo.

Portanto, a atividade pedagógica é uma relação dialética entre o processo de ensino do professor e a aprendizagem do aluno. Nela, o professor já deve ter se apropriado do conhecimento teórico para poder sistematizá-lo em sua atividade de ensino, tendo por finalidade a apropriação do conhecimento teórico, por parte do aluno. O professor entra em atividade quando organiza e propõe ao aluno a resolução de tarefas. Dialecticamente, o aluno ao desenvolver ações e operações para solucionar estas tarefas, entra em atividade de estudo. -(MOURA; SFORNI; LOPES, 2017)

Essas tarefas propostas pelo professor impulsionam o aluno a ter motivos para se apropriar do conhecimento por meio da passagem do geral ao particular na estrutura da atividade de estudo proposta por Davidov. O autor salienta que, os alunos precisam desenvolver seis ações durante a tarefa de estudos.: A primeira ação é a transformação dos dados da tarefa identificação universal do objeto em estudo; A segunda ação é a modelação da relação universal essencial descoberta, criar um modelo; A terceira ação é a transformação do modelo em uma análise da relação essencial; Na quarta ação é construção de um sistema de tarefas particular que podem ser resolvidas pelo procedimento universal; A quinta refere-se ao controle das realizações das ações anteriores visando a compreensão do aluno e como eles chegam pra solucionar a conexão essencial do objeto em estudo; Na sexta ação o professor e os alunos avaliam a solução das atividades e assimilação da relação essencial do objeto estudado

Dessa forma, realizar o ensino desenvolvimental significa utilizar meios de organização do ensino que levem os alunos a entrarem em atividade de estudo que, ativamente, promoverá o desenvolvimento de suas capacidades psicossociais, e não simplesmente o adaptar-se ao nível de desenvolvimento presente, já formado. (DAVÍDOV, 2013).

A produção do conhecimento na área da Educação Física tem, na formação e na prática pedagógica dos professores e alunos na atual pedagogia (tradicional), base empírica, que limita a atuação do professor no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, ficando no nível das manifestações empíricas da realidade, que estão ligadas aos conhecimentos cotidianos, ao modo de vida. Como alternativa a isso, apontamos a tese de Nascimento (2014, p. 27) que tem como base teoria histórico-cultural:

A fundamentação nessa perspectiva teórica se dá porque ela nos parece ser a perspectiva pedagógica que melhor expressa a compreensão do objeto de ensino da Educação Física, e sua própria prática educativa, como um fenômeno *histórico e cultural*. Trata-se, assim, da proposição pedagógica no campo da Educação Física que explicita, para si, a tarefa fundamental de explicação do movimento lógico-histórico de constituição da *cultura corporal* e, conseqüentemente, dos objetos de ensino da Educação Física.

Para organizarmos o ensino nessa direção é necessário organizar um ensino no desenvolvimento da personalidade, o que significa produzir possibilidades de apropriação dos



máximos conhecimentos cultural e historicamente produzidos pela humanidade, nas relações sociais e nas atividades da cultura corporal (caso específico da atividade pedagógica da Educação Física).

Um fenômeno histórico-social é uma totalidade produzida pelo próprio movimento da prática social, pela história de sua produção e desenvolvimento, para ser compreendido é preciso ser analisado teoricamente e sintetizado em conceitos. Nesse sentido, o pensamento entende logicamente uma realidade que foi previamente produzida pelo homem. “O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social [...]” (COLETIVO DE AUTORES 1992 p 62).

A análise de Nascimento (2014), do objeto de estudo da Educação Física compete à identificação do conjunto de relações essenciais das atividades da cultura corporal e suas expressões; as atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as quais a autora apresenta como criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal. Essas são as relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade, portanto o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física nas escolas.

A desconsideração de qualquer uma dessas três dimensões da atividade (a *atividade* simultaneamente como a objetivação das relações sociais em seus *objetos*; as *estruturas particulares* e concretas das atividades; os *sujeitos em atividade*) pode fazer com que as explicações das atividades da cultura corporal se reduzam a um *subjetivismo* (na qual a atividade só existe ou existe em primeiro lugar pelas *relações* que cada indivíduo vê, estabelece ou produz em uma dada atividade), a um *particularismo* (no qual a compreensão de uma atividade só é possível no “real”, no “local”, na parte) ou a uma *generalização* formal (na qual a imediaticidade conceitual do fenômeno não é superada e ele parece existir como “pura” abstração). Por essa razão, o conceito de atividade da cultura corporal deve ser uma síntese dessas três dimensões: as relações essenciais, as formas concretas e particulares nas quais essas relações se manifestam e os sujeitos em atividade. (NASCIMENTO, 2014, p. 45, grifos original da autora).

A organização do ensino em Educação Física que busca fazer o aluno entrar em atividade de estudo não pode desconsiderar o processo revelado pela autora, de forma que esta organização ainda necessita de estudos para ser explicitada.

5 Conclusão

Para compreender os objetos de ensino da Educação Física é preciso entender o conceito da atividade da cultura corporal, a essência da atividade humana nas práticas sociais e o princípio da ação do homem com o mundo ao longo de sua história, transformando e desenvolvendo na sua estrutura diferentes formas de atividades da cultura corporal.

A relação do trabalho com a cultura corporal são as ações humanas para cumprir uma finalidade ou necessidade com a relação entre natureza socializando com outros homens, numa divisão social do trabalho subdividindo a sociedade em classes burguesas e trabalhadoras, se transformando numa atividade corporal, na sua gênese numa sociedade capitalista.

A Educação no Brasil tem sua história baseada na finalidade que o meio social necessitava, as transformações educacionais estão relacionadas com mudanças sócio-políticas, no



decorrer da história tem passado por mudanças nos seus conhecimentos científicos, produzidos por referenciais das ciências naturais, sociais, e humanas. As concepções pedagógicas da Educação Física são frutos dessas mudanças, o que proporcionou novos significados para o âmbito escolar.

A crítica presente se faz em relação à função escolar no âmbito social, que não se encontra em atender a lógica do capitalismo, mas compreender a disciplina de Educação Física como um fenômeno histórico cultural, que seja possível sair do conhecimento do senso comum (empírico) para um conhecimento teórico (científico), possibilitando construir uma formação de sujeitos críticos para a perspectiva de uma transformação social.

Sobre a percepção do currículo de Educação Física e a teoria de ensino de Davidov, como possibilidade de objetivação da formação humana, temos a necessidade de que a dinâmica curricular, com o trato com o conhecimento escolar e das práticas escolares, se efetivem em um currículo ampliado voltado para a assimilação do conteúdo teórico do objeto estudado. No que se refere a uma direção científica da atividade de ensino do professor que leve o estudante a entrar em atividade de estudo, ainda necessitamos aprofundar as investigações para compreendermos como isso pode ser efetivado no âmbito das escolas brasileiras.

A importância em estudar o processo de desenvolvimento humano pedagógico é sua relação com a aprendizagem, que se refere, de maneira geral, às mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida do aluno. O estudo do desenvolvimento humano está voltado, entre outras coisas, para explicar os fatores que influenciam ou que determinam as mudanças no comportamento do sujeito na sua vida social. É nessa medida que podemos afirmar que as teorias sobre o desenvolvimento pedagógico possuem uma implicação prática na formação do próprio homem.

Evidenciamos a questão da organização do ensino como resposta às problematizações encontradas. A mesma surge como articulador da atividade de estudo dos alunos, entendendo que essa atividade humana exige a compreensão do desenvolvimento do pensamento humano, de sua consciência, de sua memória, da atividade de pensamento, da atenção volitiva – em resumo, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de sua personalidade – para que tenha maiores possibilidades de efetivação de sua finalidade – fazer com que o aluno entre em atividade de estudo.

Sabemos que para efetivar um ensino da Educação Física que promova desenvolvimento do pensamento teórico, as respostas mais substanciais aos problemas educacionais somente poderão ser alcançadas se tomarmos em consideração a articulação entre as ciências em que se formaram as bases da compreensão dos conceitos sobre os tipos de pensamento humano e sobre as condições históricas de seu desenvolvimento.

Presumimos que não conseguiremos nos libertar do estilo da pedagogia tradicional voltada para a cultura de ensino para o trabalho social se mantermos a realidade atual. Acreditamos que devemos procurar essa libertação e, que a tese davidoviana é um modelo de concepção pedagógica, de acordo com a realidade vigente, modelados e direcionados a atenderem as nossas necessidades, bem como às expectativas e necessidades do aluno.

REFERÊNCIAS

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.



DAVÍDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili V. O que é atividade de estudo. **Revista escola inicial**, nº 7, 1999.

DAVYDOV Vasily V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: PUENTES Roberto V; LONGAREZI Andréa M. **Ensino desenvolvimental**. Antologia: Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LEONTIEV, Alexis. **Desenvolvimento do psiquismo**. Livros Horizonte: Lisboa, 1978.

LIBÂNEO José C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 17 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

NASCIMENTO, Carolina P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2014.

MOURA Oriosvaldo M; SFORNI Sueli F M; LOPES Roecler V L A. a objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In MOURA Oriosvaldo M. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo; Loyola, 2017.

ORTIGARA Vidalcir; MILIOLI Bruno B. Educação Física e Pensamento Teórico: uma relação possível e necessária. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 11, n. 2. 2018. Disponível em:
<<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40466>> Acesso em: 17 de julho de 2019.

SAVIANI Dermeval. **Escola Democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, Carmem L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

VIGOTSKI Lev. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI Lev. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



Fonte financiadora: Fundação Educacional de Criciúma – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.



7266693 - A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Edivaldo Lubavem Pereira, Eduardo Gonzaga Bett

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Vivenciamos um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. A proposta do presente artigo é repensar a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na educação escolar, ressaltando algumas leis que contribuíram para garantir o direito de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Entretanto, não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, buscou-se no presente evidenciar um breve conceito de inclusão social, necessidades educacionais especiais e integração estudo discutir sobre o processo de inclusão enfocando quatro momentos: primeiro um breve percurso histórico mostrando os diferentes tipos de inclusão; em seguida, uma breve reflexão sobre a terminologia “necessidades educacionais especiais”; focamos, também, a função da escola e o papel do professor no processo de inclusão. Salientamos que a metodologia utilizada foi bibliográfica e qualitativa, cuja se observa a relevância da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais e as leis que garantem a sua efetiva participação no ensino regular, Amparando-se nos pressupostos da concepção histórico-crítica, enalteçamos a importância da relação entre professor/aluno para o sucesso na aprendizagem, propondo dessa forma, algumas sugestões sobre “possíveis ações na prática do dia-a-dia”, aos professores do ensino regular que atuam nas escolas e que no decorrer do ano letivo se deparam com alunos com necessidade especiais.

Palavras-chave: Educação Escolar; Papel do Professor; Inclusão Social.

1 Introdução

Sabemos que a legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. De acordo com a Lei nº 17.146, criada pela Deputada Estadual Catarinense, Luciane Carminatti, explica que no Art. 1º as escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do segundo Professor de turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de deficiência múltipla associada à deficiência mental, deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática, deficiência associada a transtorno psiquiátrico, deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática, Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

Desta forma entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e trabalha em união com o professor titular em sala de aula,



com a finalidade de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidades da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina.

Por outro lado, é importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

Desta forma, é necessário e urgente, que os sistemas de ensino se organizem para que além de assegurar essas matrículas, assegurem também a permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino. Na perspectiva de Teodoro e Sanches (2006), a inclusão escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência dos âmbitos de ensino especial, em defesa da sua normalização. E com isso lhes permitiu o usufruto de um novo ambiente e novos colegas de convívio, de socialização e de aprendizagem, sendo ela a escola regular.

As metodologias pedagógicas foram, por sua vez, transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas numa ação educativa individual, levando em conta as características do aluno, desenhado e desenvolvido, principalmente, pelo professor de educação especial (TEODORO e SANCHES, 2006).

Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. Para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências. Infelizmente, o despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva. É um grande desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais.

METODOLOGIA

O presente artigo possui característica bibliográfica, articulando pensamentos e reflexões de autores renomados que tratam do assunto, a partir de produções confeccionadas e publicadas. A metodologia usada ocorreu mediante leituras com embasamento de Freire (2005), Fernandes (2006), Mantoan (2005), entre outros, as quais não mediram esforços para desvendar soluções para os problemas na importância do professor nesse contexto de inclusão. De acordo com Demo (1987, p. 39):

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender (DEMO, 1987, p. 39).

Sendo assim, torna-se importante desenvolver uma leitura atenta e teórica para que a temática escolhida possa ser contextualizada, fazendo com que o pesquisador norteie suas práticas acadêmicas em uma análise teórica de larga amplitude, a qual possa sustentar as observações adquiridas por meio da pesquisa.

2 Participação e Contribuição na Sociedade



A inclusão hoje é um fator bastante presencial em nosso dia-dia, mas é possível compreender que para fazer a inclusão de verdade, é preciso garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, fortalecendo assim, um apoio perante professores e alunos com deficiências.

Novas perspectivas foram introduzidas a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e da integração à inclusão escolar. Ao introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), o documento propõe que sejam refletidas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob requisitos educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da rede regular de ensino provoca novos desafios para o sistema educacional. Esse pode ser um dos temas mais debatidos dos últimos anos instigando pais e responsáveis, escola e comunidade e principalmente os professores das escolas regulares e de ensino especial afim de promover debates e discussões que estão fixas em Lei legitimando o direito do aluno.

Desde o ano de 2009 quando A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina foi implantada em 2009, apresentou significativas inovações que potencializaram o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial matriculados na rede pública estadual de ensino. Na tal Política destacamos as conquistas ligadas a rede de ensino:

A incorporação das turmas com ensino em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

A implantação do segundo professor de turma, com a atribuição de corrigir a turma com o professor do ensino regular ou como apoio aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, conforme a Lei nº 17.146;

Inclusão dos estudantes com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como público da Educação Especial;

Estruturação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) como um espaço para trabalhar as especificidades do público da Educação Especial na escola regular (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A Inclusão de alunos que apresentam, necessidades educacionais especiais vêm mobilizando a sociedade e toda comunidade escolar frente a este novo modelo de escola, onde todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aulas, do ensino regular. Esse movimento faz com que a escola reflita sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

A Inclusão diga-se de passagem é a palavra que hoje pretende definir na opinião de Wilson (2000) igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. Trata-se de denominações que apreciamos, porém que não sabemos ou não queremos pôr em exercício. A inclusão escolar teve as suas origens direcionadas para as pessoas em situação de deficiência e segundo, Ainscow & Ferreira (2003), ela constitui-se nas ações afirmativas e movimentos contra a exclusão social, celebrando a diversidade humana. Por está razão, grande parte da sociedade acredita que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, engano! Ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

A educação inclusiva engloba aquela que não segrega os alunos com necessidades especiais dos outros estudantes, mas sem deixar de apoiá-los em suas especificidades, promovendo assim, o convívio de forma concreta perante todos dentro do ambiente escolar de forma a fortalecer o vínculo estudantil. Todos possuem o direito de frequentar uma escola pública de qualidade, e dessa forma, é preciso que professores e todas as comunidades escolares sintam-



se interagido de forma ampla diante deste contexto com a finalidade de expor ideias e alternativas estratégicas para se trabalhar no dia-dia a educação inclusiva.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (CÉSAR, p. 119, 2003).

Toda a vivência da educação inclusiva é benéfica e contribui para um melhor desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Esse é um processo que se amplia perante a participação de todos em busca do mesmo objetivo. Por isso, a inclusão pressupõe um ambiente escolar que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola.

Portanto, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

A inclusão exige não só do professor, mas das escolas uma mudança no sentido de se desenvolver com o objetivo de proporcionar um ensino de elevado nível a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm necessidades educacionais especiais. Inclusão não significa, simplesmente, matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Em relação à educação inclusiva é primordial que a escola seja um ambiente de conquistas, amizades, fortalecimento de ideias e interações. Neste sentido, torna-se possível então, introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e isto é direito incondicional de todo o ser humano, independente de padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade ou pré-requisitos impostos pela escola.

Vale ressaltar que a partir de 1988, a Constituição Federal assegurou o acesso de todos os alunos as turmas regulares de ensino nas escolas públicas. Essa determinação tem acarretado uma profunda reflexão sobre o papel da escola, seu compromisso social, de formador de gerações futuras e sobre o desafio de considerar as divergências no contexto escolar que potencialize o ensino.

Para complementar, no ano de 2008 o Ministério da Educação (MEC), instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de viabilizar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, participação da família e da comunidade, Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Todo o ambiente escolar que abre as portas para um aluno portador de deficiências deve ser capaz de orientar o ensino e a formação, tendo em vista a cidadania contribuindo para



uma clara noção de que a excelência humana é superior a excelência puramente acadêmica. A educação inclusiva é educação para todos, uma vez que os alunos têm características, talentos e interesses únicos, cada qual com sua personalidade e carisma.

Mas não podemos esquecer que cada um deles possui, no entanto, uma trajetória de vida singular, com diferentes condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais, que não é respeitada por escolas que usam métodos padronizados de ensino. Nos ambientes educacionais inclusivos torna-se real o processo de respeitar as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, acolhendo alunos com deficiência, e somente assim, será possível obter na escola, um potencial para assegurar a participação de todos e ao mesmo tempo compreender as especificidades de cada um.

2.1 A Inclusão no Ambiente Escolar

Hoje a inclusão está desenvolvendo-se dia após dia e na educação vem ganhando espaço priorizado de forma a contribuir com o processo educacional de todas as crianças, possibilitando o desenvolvimento tecnológico e pedagógico com a visão facilitadora do aprendizado no contexto escolar. A inclusão vem para facilitar o desenvolvimento da criança com o meio à qual ela encontra-se inserida. De acordo com Sassaki (1999):

Vivemos em um período onde a tecnologia e a informática faz parte do nosso cotidiano, e com isso, sabemos que no processo educacional os recursos tecnológicos ganham força e espaço cada vez mais, garantindo assim, um processo diferenciado de aprendizagem bem como significativo, onde é possível então, desenvolver estratégias de compreensão frente ao processo da inclusão (SASSAKI, Romeu Kazumi. 1999, p.42).

A aceitação de um portador de deficiência tem que acontecer aceitando suas diferenças e suas limitações, para que isso ocorra é necessária trabalhar incansavelmente por essas conquistas, buscando sempre a dignidade e o respeito ao cidadão.

Hoje a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante o direito dessas crianças com atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, com respeito e suas habilidades e individualidades, cabendo ao professor buscar esses caminhos que levem ao desenvolvimento do portador de necessidades especiais (MANTOAN, Maria Teresa Eglér. 2003, p.08).

Diante disso, é essencial engajarmos por caminhos que possam trazer uma educação onde todos possam ser inseridos dentro do processo de aprendizagem participando ativamente como um sujeito ativo e que possa fazer a diferença no mundo a qual estamos inseridos, buscando a sua formação de forma crítica, autêntica e autônoma com vistas as transformações sociais.

O processo de inclusão está além de aceitar as diferenças, ele tem início por parte daquele que está inicialmente mais próximo dos alunos ou crianças: o educador, independente da faixa etária em que atua: educação infantil, ensino fundamental, etc.

Desta forma, a inclusão é algo em crescimento e presente em nossa sociedade, mas o despreparo, o medo e a insegurança de como trabalhar e de como possibilitar de forma precisa a obtenção de um resultado significativo perante a sociedade, gera uma série de polêmicas aos educadores. A inclusão, nada mais é que proporcionar o direito de participação e interação social de todos independentes de suas características e/ou limitações.



A inclusão não tem hoje o objetivo de ser assistencialista, embora assim fosse vista, nem tampouco, fazer com que todos os educandos se desenvolvam nas mesmas habilidades com o mesmo grau de raciocínio. Mas em propiciar aos mesmos a se desenvolver conforme a sua habilidade. Portanto para que seja aceita a inclusão como verdadeira é necessário reconhecer e aceitar o diferente, fazendo com que o mesmo passe a participar das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. Como toda inovação, a inclusão implica em mudanças de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional, ainda fortemente calcados na linearidade do pensamento, no primado do racional e da instrução, na transmissão dos conteúdos curriculares, na serialização dos níveis de ensino.

As escolas devem atender às necessidades sempre crescentes dos alunos em todas as áreas do seu desenvolvimento; elas devem ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica (STAINBACK, Susan. 1999, p.91).

Em relação ao aluno portador de deficiência intelectual, acreditamos que a sua inserção na escola, realizada dentro desse paradigma da inclusão escolar, possa constituir uma experiência fundamental que venha a definir o sucesso ou fracasso de seu futuro processo de inclusão na sociedade. Desse modo, todos os indivíduos, devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano.

A escola, nessa perspectiva, passa a ser concebida como espaço de todos, principalmente, das pessoas historicamente discriminadas e excluídas, explícita ou implicitamente dos espaços escolares. Torna-se visível a mudança de paradigma sobre a Educação Especial, considerada área transversal no sistema educacional, sendo a segregação substituída pelo direito de frequentar o ensino regular, e, em contrapartida desenvolver e demonstrar seu potencial como qualquer outro aluno (MAGALHÃES, 2002).

A inclusão é possível quando todos que fazem parte do dia-a-dia na convivência com o aluno ajudando na construção da inclusão, para que a escola seja um lugar de aprendizado, havendo, portanto qualidade de vida. Os responsáveis pela mudança como educadores, pedagogos, psicólogos e legisladores devem estimulá-los dentro do programa de ajuda a inclusão, colocando a escola juntamente com a família, e a comunidade para garantir essa transformação.

Em nossos dias atuais sabemos que a inclusão faz parte do processo educacional e sua utilização na educação é muito valiosa, proporcionando assim, inúmeras vantagens em relação ao contexto educacional. A comunicação gera informação que veicula o conhecimento e abrange a sabedoria.

Através dos recursos existentes no processo educacional sabemos que o desenvolvimento do conhecimento perante os alunos é imenso, pois dá a eles a possibilidade de um aprendizado de forma diferente e interativa desenvolvendo assim ideias e habilidades (FELTRIN, 2004, p.110).

Sabemos que a inclusão escolar tem como objetivo principal mostrar que devemos sim acreditar que se acontecer verdadeiramente à inclusão, basta enxergar como seres humanos os portadores de necessidades especiais, como um cidadão que é inserido na sociedade que paga seus impostos, e que tem o direito e dever igualmente.



O objetivo da educação inclusiva visa ajudar a criança com necessidade especial a se adaptar com o sistema educacional e beneficiá-la com o que a escola tem para oferecer. Mais do que um fenômeno que acontece de fora para dentro da escola, a inclusão propõe uma sociedade inteira mobilizada, aprendendo a reviver com as diferenças e preparando-se para receber uma parcela da população acostumada à segregação e ao esquecimento, impostos por essa mesma sociedade, que deve agora se adaptar às novas condutas.

De acordo com as ideias de Rosseto:

O campo da educação inclusiva envolve um processo de reforma e reestruturação da escola, tanto no espaço físico quanto nos funcionários e materiais utilizados no processo educacional. O motivo da tal reestruturação é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades oferecidas pela escola impedindo o isolamento das mesmas, bem como garantir as oportunidades de esporte, lazer e conteúdo (ROSSETO, M. C. 2005, p.55).

A educação inclusiva é a proposta de colocar todos, sem discriminação, no espaço escolar e neste sentido a ideia de espaço faz pensar nas dimensões físicas, dependências administrativas entre outros aspectos. A comunidade é o mais amplo espaço, lugar em que se desenvolvem novas referências e valores, por isso é importante à participação da família e da comunidade na escola. Contudo um dos principais espaços de convivência social é a escola e então ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos. A escola inclusiva é um espaço de construção de cidadania, além da família que é o primeiro espaço social no qual se constrói referências e valores.

A inclusão escolar é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional Mantoan (2008), descreve, a finalidade da educação inclusiva é acolher a todos sem exceção, especialmente os estudantes que tem algum tipo de deficiência seja ela física ou mental, os superdotados, e os que são discriminados do convívio social.

A prática da educação inclusiva, de acordo com Meyrelles (2009) só será possível se houver mudanças estruturais na escola, que viabilizem as pessoas com necessidades educativas especiais, condições para que todos tenham acesso e permanência na escola de forma que sejam respeitados e trabalhando suas limitações.

A obrigatoriedade da matrícula dos alunos com necessidades educativas especiais em classe regular possibilitou o direito ao acesso à escola, que antes está, não se achava preparada para recebê-los, e com isso os gestores, técnicos, docentes e pais puderam perceber que precisavam avançar no tempo e gerar oportunidades para aqueles que estiveram ao longo do tempo excluído do convívio da escola regular.

Para que a educação inclusiva seja de fato uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário proporcionar condições e recursos adequados a cada situação. Porter (1997) pontua a criação de professores de práticas e recursos, intitulados para as escolas de acordo com o número de alunos existente para trabalhar como consultor de apoio em parceria com o professor da classe regular, sendo este responsável por ajudá-lo a desenvolver ações e atividades que “abracem” a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular.

É preciso que seja construído local apropriado para o aluno com deficiência intelectual, não somente a sala de aula, mas a escola como um todo e o ambiente social em que a instituição escolar está inserida. É importante que haja aceitação, receptividade e competência profissional por



parte dos docentes e de todos que compõem a escola. É necessário um ambiente acolhedor, um lugar que propicie momentos agradáveis e que o aluno possa sentir-se seguro e acolhido.

No entanto, a aprendizagem é social, sendo indispensável à relação da criança com o meio na relação ensino-aprendizagem, criando um forte vínculo entre o meio e o indivíduo, ganhando significação e satisfação às necessidades básicas da inclusão. O meio social estabelece o primeiro contato da criança como elemento social e através dele a criança passa a ter uma presente relação e construção da sua identidade, atividades escolares que envolvem a relação com o meio social, proporcionam ao educando um maior sentido quanto ao envolvimento, pensamento e interação.

O trabalho inclusivo tem como meta a valorização do educando como ser livre e ativo perante o meio social. Para obter um processo de ensino-aprendizagem qualitativo, é necessária a busca de elementos significativos ricos em interesses, que possibilitem respostas educativas, de maneira a assegurar a oportunidade de aprender convencionalmente em um ambiente rico de diversidades, objetivando, pedagogicamente, o desenvolvimento pessoal e social, afim que as metodologias e o processo de ensino-aprendizagem se tornem eficazes (MANTOAN, 2003).

A escola inclusiva deve garantir a todos os alunos a qualidade no ensino respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades, reconhecendo e respeitando a diversidade. A inclusão só é possível lá na escola se houver respeito à diferença e, consequentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Conforme aponta Rosseto (2005, p. 41): nos diz que:

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino em longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada, o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais educativas especiais.

As dificuldades no processo de inclusão escolar formam uma rede de situações que vão influenciando umas às outras, gerando, ao final, novos processos de exclusão dos alunos. Esta rede de situações se origina, pois cada participante, com suas atitudes e pensamentos, vão interferindo no processo educacional, vai cristalizando ideias, reafirmando conceitos e preconceitos, que por sua vez, são manifestos de forma subjetiva e/ou concretamente.

Sabemos que a escola hoje enfrenta novos desafios pedagógicos onde os professores por sua vez, precisam estar interagidos com todos os recursos de forma a aprender a gerenciar os espaços inclusivos, integrando de forma aberta, equilibrada e inovadora as atividades diárias. Dessa forma, é necessário compreender a importância da inclusão no processo educacional como fonte de desenvolvimento de habilidades no contexto diário escolar da criança. (SASSAKI, 1999).

A sociedade precisa se reorganizar diante da novidade. E por acreditar que a inclusão não significa apenas colocar um aluno portador de necessidades especiais na sociedade, na escola, mas sim dar-lhe suportes, condições para que se desenvolvam e aprendam como qualquer criança foi esse o motivo de aprofundar esse estudo dentro deste trabalho. (LEITE, L. P. 2005, p.102).

O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por



todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade. Os deficientes intelectuais manifestam atraso mais ou menos intenso em todas as áreas do desenvolvimento, com maior ou menor ênfase nos distúrbios mentais ou motores.

Estes distúrbios estão frequentemente associados, mas não se manifestam com igual intensidade. Uma criança pode ter problemas motores importantes e deficiência intelectual menos intensa. A deficiência representa dentro das relações sociais um fato merecedor de aprofundamento contínuo pelas pessoas que estudam o comportamento humano.

A sociedade tem dificuldades, ainda hoje, de lidar com os comportamentos diferenciados e com as pessoas que não estão de acordo com o modelo de “normal”. Todas as categorias de indivíduos que não se encontram dentro do parâmetro da normalidade têm ficado à margem da sociedade e principalmente da escola. Em suas palavras Tessaro (2005, p. 157), descreve:

Acredita-se que as limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com esta anomalia. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta.

Quando falamos em inclusão de deficiência intelectual, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível.

Ao tratarmos de adaptações curriculares para atender os alunos com deficiência intelectual, deve-se fazê-la não com intuito de favorecê-lo com atividades que não são da sala de aula da escola regular que ele foi incluído. Estas adaptações deverão ser baseadas no próprio conteúdo que deverá ser ministrado para a turma como um todo. Também deve estar atento às condições deste aluno em gerir a aprendizagem.

A presença de uma criança com deficiência intelectual na escola sem diagnóstico médico costuma ser uma etapa bastante difícil para todos, porque ela envolve profissionais que a maioria delas não tem. Há pais que não concordam que seu filho tem um distúrbio mental e que precisa de um profissional médico para conduzir este acompanhamento.

A realidade demonstra que a maioria das instituições de ensino parece não estar preparada nem estruturada para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado a essa nova demanda. Parecem faltar, nos órgãos responsáveis pela educação, ações que transformem em realidade o caráter inclusivo da educação, presente nos textos oficiais. Contudo, é sabido que muitas escolas têm tentado adequar suas ações, buscando atender a demanda do alunado nelas matriculado.

O trabalho tem sido extenuante, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula. Ao abordar a questão dos saberes necessários para atuar na escola inclusiva, Miranda (2010, p. 62), afirma ser “a incorporação de alunos com deficiência no ensino comum” o maior desafio para o sistema educacional.

No trabalho educacional de pessoas com deficiência intelectual, tornam-se importantes e necessários, além dos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento das concepções da deficiência e a crença nas possibilidades de aprendizagem do



aluno, que é o princípio da ação pedagógica e da definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas no processo.

O aluno com deficiência intelectual necessita de uma ação pedagógica adequada às suas necessidades educacionais, para que o sucesso da inclusão se estabeleça em seu favor permitindo-lhe ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

O trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. Oliveira (2009, p.74) orienta: "Cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite".

Para construir uma escola que atenda adequadamente a alunos com perfis, habilidades e ritmos diferentes de aprendizagem, não basta somente que tenham professores e demais profissionais que uma escola comum apresenta. Faz-se indispensável que os profissionais da educação e principalmente os professores estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada aluno. Mais especificadamente exposto no Artigo 62, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, refere-se:

A formação de docentes para trabalhar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2006).

A educação inclusiva vem evoluindo em nosso país, dessa forma é necessário que a escola, professor e alunos trilhem seus caminhos em direções conjuntas, sendo necessárias mudanças quanto à mediação, planejamento e valores vinculados por toda parte integrante do processo de inclusão e interação.

A aprendizagem deve ser transmitida de modo notável e significativo em valores, dinâmico para que o processo de aprendizagem não se torne uma obrigação, mas, sim, o direito de serem vivenciadas através de objetivos e ações pedagógicas existentes em todo o processo de ensino aprendizagem (STAINBACK, Susan. 1999, p.89).

A Sem dúvida, o papel da escola não é simplesmente formar, mas transmitir aos educandos valores que determinam toda uma concepção de trabalho em equipe, que refletirá no desenvolvimento da cidadania, no entanto, o ensino-aprendizagem deve estar vinculado e não ser independente um do outro.

As mudanças necessárias no âmbito da sala de aula, como aquelas no nível administrativo, envolvem o compartilhamento. Dessa forma, pode-se concluir que o sistema de ensino inclusivo tem como objetivo ofertar aceitação, valorização, acolhimento, respeito e a aprendizagem que favoreça a autonomia dos educandos, partindo desse pressuposto observaram que o principal objetivo da inclusão é apoiar os alunos integrados no sistema de ensino regular.

Em relação a reflexão de Leite (2005) cabe dizer que:

Ao pensarmos sobre a prática educacional e a posição do professor que trabalha com a inclusão na sala de aula, o mesmo está no papel de promissor, sendo o estruturador da mediação, levando a interação para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Mas é necessário ressaltarmos que o professor necessita do apoio



de uma equipe pedagógica para estruturar mudanças quanto à transmissão da aprendizagem significativa ao aprendiz. (LEITE, L. P. 2005, p.110).

Conclui-se que, a instituição escolar tem como compromisso estimular o desenvolvimento das crianças portadoras de necessidades especiais, ofertando uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento do educando, resultando em um processo ajustado a verdadeira ação educativa. Para que ocorra a verdadeira ação educativa é necessário inserir novas mudanças, apoiando o sistema de inclusão.

Um dos indicadores primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula é que os professores transformem a visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais para um olhar pautado nas possibilidades, criando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas.

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (MINETTO, 2008, p. 101).

Em concordância com o autor mencionado acima, os professores que procuram uma ação educativa, devem estar atentos às diversidades de seus alunos, buscando desenvolver seu papel de maneira justa e igualitária, voltado no respeito mútuo, eliminando todo e qualquer tipo de preconceito com o objetivo de formar cidadãos conscientes para o convívio com as diversidades. A atuação pedagógica é um trabalho de investigação e estudo e, por esse motivo, muitas vezes o professor se depara com vários desafios, que devem ser superados para ultrapassar os limites impostos para que esse aluno possa progredir junto com os demais colegas. Diante de tal desafio, o professor deve planejar suas aulas envolvendo séries, documentários, jogos, músicas, desenhos, entre outras alternativas possíveis para que todos tenham acesso às oportunidades dentro da sala de aula.

3 Conclusão

A inclusão de crianças deficientes intelectuais nas escolas regulares é um tema polêmico, mas obrigatório diante de várias legislações que amparam esta causa. Na atualidade, a escola regular pode ser passível de receber alunos com inúmeras deficiências, como a intelectual.

Por ser tratar de uma anomalia que requer um melhor traquejo na sala de aula, escolas e, principalmente, professores estão sempre aflitos quando estes discentes se adentram na unidade escolar. A educação inclusiva é um tema que, nas últimas décadas, tem ganhado significativo espaço nos debates em torno da construção de uma educação de qualidade e para todos.

No entanto, discutir a educação inclusiva implica refletir sobre as políticas públicas educacionais, sobre os modelos construídos para abordar o fenômeno educativo e sobre as dificuldades e obstáculos que a instituição escolar deve transpor para que, de fato, venha a ser uma escola para todos. A inclusão exige não só do professor, mas das escolas uma mudança no sentido de se desenvolver com o objetivo de proporcionar um ensino de elevado nível a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm necessidades educacionais especiais.

Inclusão não significa, simplesmente, matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à



escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Não temos dúvidas de que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade. No entanto, a dúvida que mais preocupa é como construir essa escola inclusiva, de qualidade para todos.

Sabemos que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento. No entanto, percebemos que as dificuldades existem, não são poucas e ficam bem claras quando se permite observar de forma mais crítica.

Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão. A educação escolar deveria levar em conta a organização sócio psicológica peculiar dos casos de deficiência; embora as leis gerais do desenvolvimento sejam as mesmas para todas as crianças, sendo que é necessário manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades, sem ignorar o nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam às singularidades ligadas ao tipo de deficiência.

Portanto, a inclusão pressupõe de políticas educacionais claras, relações sociais contendo questões teóricas do processo de inclusão amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial. Quando se refere em inclusão de crianças com necessidades especiais não tem como não citar a preocupações dos pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional, sendo analisada em seus mais diversos aspectos, a fim de garantir de que será a melhor opção para o indivíduo que apresenta necessidades especiais.

Por fim vale mencionar que a proposta deste artigo é compartilhar com colegas e profissionais da área, comunidade escolar e demais interessados em caráter de Comunicação Oral, com a finalidade de debater o assunto e ouvir demais opiniões que possam acrescentar significativamente para o acontecimento da Inclusão.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). **Compreendendo a educação inclusiva**. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

César, M. (2003). **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos**. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1987. FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

Estado de Santa Catarina. **Política de educação especial**. Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

FELTRIN, A. E. **Inclusão Social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004, p.110-117.



- FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- LEITE, L. P. **Inclusão: abrindo as janelas para o futuro da sociedade**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 110.
- MAGALHÃES, R. de C.B.P.; LAGE, A.M.V. (Orgs.) **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, p.08-15.
- MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada. Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**, São Paulo: Scipione. 2008.
- MEYRELLES, D. J. Et. Al. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre, Mediação. 2009.
- MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MIRANDA, C.R.S. **A Educação inclusiva e a escola: saberes construídos**. São Paulo: Fontes, 2010.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos**. Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, 2009.
- ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão** - Falar de que sujeitos? In: LEBEDEFF, T. B. PEREIRA, I. L. e S. Educação especial - olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 41-55.
- SANCHES, I.; TEODORO. A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro. WVA 1999.
- STAINBACK, S. **Inclusão** – Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p.89-91.
- TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.



Wilson, J. (2000). **Doing justice to inclusion.** *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.



3179818 - A RECICLAGEM COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jonata Furtado Teixeira, Claudia Alves da Veiga, Lia Cristiam Nascimento dos Santos, Miriam da Conceição Martins

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que forma as professoras de Educação Infantil trabalham com a Educação Ambiental e usou como ferramenta o tema “Reciclagem”. O ensino de educação ambiental está amparado por leis e parâmetros educacionais, e deve ser trabalhado de forma interdisciplinar em todos os níveis de ensino, do infantil ao superior. O professor ao desenvolver o tema reciclagem precisa analisar o contexto da cidade onde a escola se localiza. Analisamos algumas cidades que oferecem coleta seletiva, e qual a sua relação com o lixo, este trabalho teve o intuito de comparar a situação do processo de reciclagem. A metodologia utilizada foi uma pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. A referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa e teve sua aprovação sob o Parecer nº 1.535.996. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras da Educação Infantil do município de Nova Veneza/SC, com o intuito de analisar quais são os conhecimentos sobre Educação Ambiental relacionando com a sua prática pedagógica. Analisamos as respostas dadas pelas professoras relacionando com o referencial teórico, verificando os conhecimentos como problemas ambientais, formação continuada, e como a reciclagem influencia em suas práticas pedagógicas. Concluímos que os conceitos de proteção ao meio ambiente, educação ambiental, e a responsabilidade de conscientizar os alunos para que se preserve para o futuro, está presente no cotidiano das práticas das Professoras.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Infantil, Reciclagem.

1 Introdução

O presente trabalho tem como tema o papel da Educação Ambiental, no âmbito escolar, como instrumento de conscientização e reflexão, para que haja uma mudança comportamental, visando o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente.

Algumas pessoas tem a convicção de que a Educação Ambiental deve ser trabalhada pelos professores da área de Ciências da Natureza, porém por se tratar de um tema transversal, todo docente, deve abordar a temática, a partir da sua disciplina e em situações que acontecem em sala com seus alunos. Por ser emancipadora, e formadora de pensamento crítico a respeito da própria existência, a Educação Ambiental, irá auxiliar o indivíduo a pensar que ele faz parte da natureza e não que ele está acima dela.

Com a Educação Ambiental é possível reforçar a ideia que o ser humano depende da natureza para continuar a existir. Segundo Medina e Santos (2000 p. 21 - 22)

É nesse contexto complexo que aparecem novas dimensões educativas. Em todas elas coloca-se ênfase no componente ético e orientado à transformação dos comportamentos: a educação para a paz, para a saúde, a educação do consumidor, a educação ambiental que, de certo modo, reúne todas.



Deste modo, a Educação Ambiental, é uma educação transformadora, capaz de formar um indivíduo com pensamento crítico e racional, provocando-o a pensar a própria existência, e refletir a respeito da sua relação com o meio ambiente, vindo a mudar suas atitudes a respeito das perdas da qual a natureza vem sofrendo, e refletem no próprio homem.

Quando o assunto é o Resíduo, algumas pessoas lembram que devem separar os plásticos e latinhas dos outros materiais, porém nem sempre é isso que ocorre. A coleta seletiva está disponível em algumas cidades, mas o fato de não ter coleta seletiva na porta de casa não é motivo para deixar o assunto para outras pessoas resolverem. Nós produzimos muito lixo, e para onde vai esse material? Qual o impacto que ele faz no planeta? Ou se já está fazendo?!

A conscientização das crianças a respeito do destino correto do lixo é ponto inicial para o não esgotamento dos recursos naturais que ainda temos. Para Oliveira (2010), as crianças da Educação Infantil aprendem melhor quando o assunto tem um significado. Ao trabalhar com conceitos como Educação Ambiental, Sociedade e Natureza e Preservação do Meio Ambiente dentro da realidade dos alunos, eles levam esse aprendizado para o longo de suas vidas.

O objetivo geral foi analisar como é a prática das professoras da Educação Infantil sobre a reciclagem. Como objetivos específicos, desejou-se identificar o conhecimento dos professores e da escola a respeito da reciclagem; verificar de que forma as escolas fazem separação de materiais reciclados; e observar se existe coleta seletiva de resíduos na cidade onde fica a escola.

A cidade escolhida para a pesquisa foi Nova Veneza/SC, pois a cidade está em fase de implantação da coleta seletiva de lixo, e foi realizado um do projeto em parceria com a UNESCO e a Prefeitura de Nova Veneza, que realizaram palestras nas escolas, para informar, conscientizar e incentivar a realização da separação do material para reciclar o lixo comum.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo, com intuito de ser exploratória e descritiva. As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, com uma abordagem qualitativa. As professoras entrevistadas lecionam na Educação Infantil da cidade de Nova Veneza/SC.

2 Referencial Teórico

EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento das aulas na Educação Infantil, são organizadas por temas que possibilitam abordar duas ou mais disciplinas de forma interdisciplinar, e um tema que deve ser trabalhado seguindo esse propósito, é a Educação Ambiental, por ser formadora de pensamento crítico, a criança precisa compreender desde cedo que faz parte da natureza.

Na idade moderna a criança passa a ser vista como um ser histórico e social, e a sociedade começam a valorizá-la, e a partir deste momento passam a ter sua infância resguardada. Para Sarmento e Vasconcelos (2007) a infância de cada criança irá depender do grupo ou sociedade da qual essa criança está inserida. Sarmento e Vasconcelos (2007, p.40) confirma que: "As crianças são vistas como os cidadãos do futuro: no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. "

As professoras de educação infantil a princípio tinham o foco do fazer pedagógico no cuidar e educar, porém se baseando nas leis e parâmetros educacionais, dão suporte para irem mais além. Com a formação continuada, os professores estão tendo a oportunidade de rever suas práticas de ensino, e assim terem suporte necessário para elaborar e planejar de forma eficaz suas aulas.



Um destes documentos é o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, (RCNEI) sugere que na educação infantil seja feito um trabalho a partir de eixos norteadores, como sendo eles: “Movimento, Música, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática”. (BRASIL, 1998, p. 9)

E dentro destes eixos norteadores o professor de educação infantil deve englobar no seu fazer pedagógico onde a Educação Ambiental deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar. Como consta no art. 11º da Lei nº 9.795:

A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. (BRASIL, 1999, p. 3).

O professor de educação infantil pode trabalhar com projetos que englobem os eixos norteadores bem como a Educação Ambiental. A criança na primeira infância possui um interesse natural por itens ligados ao meio ambiente e natureza, como o cuidado com o planeta, com o lixo, e preservação da água. Podemos começar a formar a consciência para uma educação ambiental, que consistem em educar sensibilizando as crianças, mostrando que, com pequenas atitudes teremos grandes resultados. Como aponta Oliveira (2010) relata que a escola exerce papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Para se trabalhar com projetos, devemos levar em consideração os gostos, costumes, e a rotinas das crianças fora da escola. Barbosa e Horn (2008) reforça a ideia de que o projeto dever ser feito com as crianças e não para as crianças. Considerando o interesse das crianças, podemos buscar outros caminhos para se trabalhar com a Educação Ambiental, algo que na visão das professoras, é pedagógico, para os alunos é um aprendizado através da diversão.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A sociedade mundial vem enfrentando um grande problema que é a poluição ambiental. A preocupação com a proteção do planeta é recente se comparada à época da era da Revolução Industrial, que segundo Cascino (1999) foi onde se iniciou a poluição do ar, pela fumaça das fábricas, a ganância, o consumo, e o lucro, sem olhar as consequências, nos fez chegar à situação ambiental da qual o planeta se encontra hoje.

No Brasil em 1992 foi assinado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que teve como foco a discussão a respeito de um desenvolvimento sustentável e sócio econômico, como a preservação da natureza, a preocupação com o aquecimento global, a conservação dos ecossistemas e a Agenda 21, que são compromissos de preservação para o século 21.

Quando se analisa as metas estipuladas nas conferências e os reais acontecimentos dos fatos há alguns avanços e outros retrocessos. Segundo os autores Cascino (1999), Guimarães e Fontoura (2012), a teoria estipulada como meta, está bem distante da realidade na prática.

A Educação Ambiental tem o foco no pensamento crítico. Não basta o sujeito ter a responsabilidade de pensar em plantar uma árvore, mas também ter a consciência de que em outras partes do planeta, milhares estão sendo derrubadas.

Quando o assunto discutido é sobre educação, não tem como deixar de falar em educação escolar. Na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), consta que a Educação Ambiental formal, deve estar presente nos currículos de instituições públicas e



privadas, no artigo 9º menciona a inclusão desde a Educação Infantil, ensino básico, superior e especialização. Podendo ser trabalhada de forma interdisciplinar e transversal, o professor terá oportunidade de incluir no seu planejamento, porém não deve ser tratada como disciplina específica, a não ser em cursos de especialização.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), diz que:

A exigência da interdisciplinaridade na educação ambiental não significa abandonar a contribuição específica de cada disciplina, pelo contrário, exige-se uma competência cada vez maior de cada uma em particular, para que a sua relação tenha o resultado esperado. (SANTA CATARINA, 1998, p. 49).

A professora da Educação Infantil ao trabalhar os conteúdos propostos pela PCSC, deve usar temas atuais que estão ligados a Educação Ambiental (EA), como a biodiversidade, a globalização, o aquecimento global, a sustentabilidade, como é feita a geração de energia, o consumo da água. O uso de temas que estão de alguma forma presentes no cotidiano do aluno, tornam a aprendizagem significativa.

Segundo Altafin (2016) tramita no senado o projeto de Lei do Senado nº 221/15 apresentada pelo Senador Cassio de Cunha Lima, que sugere que a Educação Ambiental passe a ser tratada como disciplina obrigatória das grades curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A votação para a mudança na lei 9.394/96 ocorreu em 29/03/2016, e cabe a Comissão do Meio Ambiente (CMA) dar o último parecer.

Antes de tornar-se a Educação Ambiental em disciplina, seria necessária uma nova forma de abordagem, e rever os currículos escolares, por se tratar de um assunto de interesse global, se ela se tornar uma disciplina escolar, a Educação Ambiental irá deixar de ter a força que tem no desenvolvimento da população.

RECICLAGEM

Para compreendermos o conceito de Reciclagem, antes vamos ao ponto principal **O lixo**, que conforme Ferreira (2015) é todo o material que o homem não considera útil para a sua sobrevivência, que não tem mais valor ou apego, algo que será descartado. Ainda segundo os Dicionários é classificado como: coisa que se joga fora e imprestáveis.

Todo o lixo tem o destino correto, porém nem sempre é assim que ocorre, e cada um tem responsabilidade quanto ao descarte. Segundo o CEMPRE (2013) a maior parte das vezes o lixão é o local onde todo tipo de resíduo é descartado.

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), Lei 12.305 de 2010 deixa claro que os municípios providenciem a eliminação dos lixões e os transformem em aterros, de acordo com o Art 3º VIII:

disposição final ambientalmente adequada: distribuição ordenada de rejeitos em aterros, observando normas operacionais específicas de modo a evitar danos ou riscos à saúde pública e à segurança e a minimizar os impactos ambientais adversos; (BRASIL, 2010, p. 2).

O lixo precisa de gerenciamento apropriado, quando ele não recebe o devido cuidado pode causar danos, para toda forma de vida na terra, do animal mais sensível ao próprio homem, que hoje está sentindo as consequências da não preocupação com o resíduo produzido no passado,



que pode estar presente até hoje. Segundo Grippi (2001), há relatos de terem sido encontradas em aterros listas telefônicas em boas condições com quase 30 anos.

Diante dos males e consequências que o lixo pode causar, a educação da população e a reciclagem são as primeiras alternativas, para tentar reverter a situação da poluição que se encontra o nosso planeta, como o aquecimento global, que já foi pauta dos encontros para discutir a preservação do meio ambiente.

NOVA VENEZA E A IMPLANTAÇÃO DA COLETA SELETIVA:

Localizada ao sul do Estado de Santa Catarina, Nova Veneza tem uma área territorial de 295,036 km² e conta com uma população de 13.500 habitantes aproximadamente, e sua economia é formada por indústrias de confecção e pecuária, e o turismo gastronômico.

A cidade de Nova Veneza, não possuía coleta seletiva, e em parceria com a UNESCO, o Jornal da Manhã, desenvolveram o projeto “Reciclando+” com o objetivo de conscientizar a população a respeito da implantação da coleta seletiva no município, e como seria feito o processo. Conforme (DAL MOLIN, 2014) a implantação foi feita em três etapas:

1. Palestras de Educação Ambiental nas escolas
2. Concurso com as crianças a respeito da coleta seletiva e a reciclagem, com prêmio e divulgação dos vencedores.
3. Implantação de postos de entrega voluntárias. (Postos de Entregas Voluntárias - PEVs)

A cidade hoje conta com a torre verde (Figura 02), que segundo Dal Molin (2014) é um o local apropriado para fazer o descarte correto de material para reciclar, nesse local, é possível depositar materiais para doação como roupas e livros e o óleo de cozinha. Esse material quando recolhido é entregue para a Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Forquilha (ACAFOR).

Conforme a PNRS as prefeituras podem fazer parcerias com outros municípios, conforme o art. 19:

X - programas e ações de educação ambiental que promovam a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos;

XI - programas e ações para a participação dos grupos interessados, em especial das cooperativas ou outras formas de associação de catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis formadas por pessoas físicas de baixa renda, se houver. (BRASIL, 2010, p.10)

A cidade conta hoje com a coleta seletiva de materiais reciclados uma vez por semana, e os bairros que não são contemplados a população tem os postos de coletas (Figura 1), que podem ser depositados os materiais separadamente, o lixo comum é recolhido na porta de casa.

Figura 1 – Pontos de Coletas – Caravaggio – Nova Veneza



Fonte: Dos Autores, 2016.

Figura 2 – Torre Verde – Nova Veneza - Bortoloto



Fonte: Dos Autores, 2016.

3 Metodologia

Para atingir os objetivos da primeira parte da pesquisa foi feito um levantamento e uma análise bibliográfica, com artigos, livros, Leis, teses, reportagens, para uma melhor abordagem do tema em questão, Educação Ambiental: a reciclagem como ferramenta de ensino na educação infantil. E para a realização desta, o projeto foi encaminhado para o comitê de ética e pesquisa e aprovado sob Parecer nº 1.535.996.

Elaborou-se um questionário, com perguntas claras e objetivas, como material de apoio foi utilizado um gravador, pois muitas vezes responder um questionário demanda tempo, e falar é mais prático.

As entrevistas ocorreram com uma abordagem qualitativa, com o objetivo de ser descritiva com as professoras da Educação Infantil, indicadas previamente pelas diretoras das escolas, pois o nosso foco eram as professoras que lecionavam com crianças de 4 a 5 anos.

A pesquisa descritiva tem por finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos sem, entretanto, entrar no mérito do seu conteúdo. Na pesquisa descritiva, não há interferência do investigador, que apenas procura descobrir, com o necessário cuidado, a frequência com que o fenômeno acontece (OLIVEIRA, 1999, p.128)



Após realizar um levantamento em quais municípios da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC), possuía a coleta seletiva de resíduos para reciclagem, a cidade de Nova Veneza, mereceu destaque pois estava em processo de implantação da coleta seletiva com o Projeto Recicla+ e estava fazendo campanha nas escolas.

Uma das escolas escolhidas para realizar a pesquisa foi a que participou de um projeto “Faça Parte Escola Solidária” e receberam um prêmio em 2011 com o título **“Reciclando o presente para preservar o futuro”**, pois o pensar Ambiental já está no cotidiano desta escola.

4 Resultados

Para dar sustentação ao referencial teórico, foi realizada uma pesquisa de campo, onde realizou-se entrevistas semiestruturadas, com o intuito de analisar quais são os conhecimentos sobre Educação Ambiental das professoras da educação infantil e sua prática pedagógica, e apresentamos abaixo os dados coletados.

Como o tema é a reciclagem identificamos cada professora por uma cor, as primeiras perguntas, são relacionadas à descrição pessoal de cada entrevistada, como segue:

Quadro 2 – Perfil dos Professores participantes.

Professoras	Idade	Formação	Quantidade de alunos	Tempo de Profissão
AZUL	47	Pedagoga Pós em psicopedagogia	Duas turmas 20 e 25	27 anos
VERMELHA	30	Pedagoga Pós Educação Inclusiva	17	6 anos
AMARELA	36	Pedagoga Pós em Psicopedagogia	17	12 anos
VERDE	47	Pedagoga Pós em Educação Infantil	20	21 anos
CINZA	36	Pedagoga Pós em Interdisciplinaridade	25	12 anos

Fonte: Dos Autores, 2016.

Ao perguntarmos as professoras *Se fazem a separação do Lixo*, das cinco professoras entrevistadas, apenas uma disse que não faz a separação do lixo. Detalho as respostas que tiveram maior destaque.

A professora Azul disse que ela sempre solicita para os alunos trazerem de casa os materiais para reciclar, mas não tem incentivos da família, quando a reciclagem tinha retorno financeiro, as famílias se empenhavam mais, pois o dinheiro era revertido para a escola.

A professora Cinza disse Que faz a reciclagem, e ela mora próximo do posto de coleta, ela trabalha a temática nas duas escolas sobre reciclagem também dá aula na catequese, e o tema deste ano é “planeta terra nossa casa comum” e ela pensa muito a respeito do meio ambiente, e mencionou que a mãe dela, que é analfabeta e idosa faz a reciclagem, de tudo, não vai nada fora, sendo um exemplo para os jovens.



Analizando as respostas, podemos perceber que todas têm a consciência a respeito da importância da separação do lixo, mesmo a professora que não faz a separação, ela tem noção do problema. Segundo o CEMPRE (2015) a separação do lixo das residências para reciclagem precisa se tornar um hábito. De acordo com PNEA (1999) o incentivo para participação individual e coletivo, em defesa da qualidade do meio ambiente é prática de cidadania.

Ao perguntar às Professoras sobre *O que elas entendiam sobre problemas ambientais*, a professora Azul, respondeu que as queimadas, após o corte do eucalipto era muito comum na região. A professora Vermelha citou a Poluição da água dos rios, e a poluição do ar. Amarela relatou que o lixo nas ruas, poluição das indústrias, poluição dos rios. A Verde mencionou que temos bastantes problemas, que enquanto o ser humano, não for consciente, de que cada um precisa fazer a sua parte, seria necessário ter uma lei que todos fizessem a reciclagem, e quem não o fizer receberia uma multa. A professora Cinza relatou do lixo tóxico, o maior problema é a ganância do homem, que só explora a natureza para ter poder, ter o domínio de tudo, quer ser Deus, dono de tudo.

Quanto ao assunto de problemas ambientais, deixamos a fala de todas as entrevistadas, pois cada uma tem um ponto de vista diferente e merece ser pontuado, a única que repetiu foi sobre a poluição dos rios. Percebe-se que o assunto sobre o cuidado com o meio ambiente, está presente, não por causa da mídia ou campanhas, mas as professoras presenciam essa forma de poluição na região onde moram.

Desta forma a PCSC (1998) relata que o ser humano é o responsável por toda a degradação do meio ambiente é resultado da sua relação com a natureza. Para a Tbilisi a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar visando:

estabelecer uma relação, para os alunos de todas as idades, entre a sensibilização pelo ambiente, a aquisição de conhecimentos, a capacidade de resolver problemas e o esclarecimento dos valores, insistindo especialmente em sensibilizar os mais jovens sobre os problemas ambientais existentes em sua própria comunidade. (SÃO PAULO, 1993, p.5).

Sobre a formação continuada, perguntamos as professoras *se fizeram algum curso de formação*, as professoras Azul, Vermelha e Amarela e a Cinza, fizeram cursos oferecidos pelo município em parceria com a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI). A professora Verde, nunca fez curso que falasse sobre Educação Ambiental, mas ouviu muito sobre o assunto pela mídia, mas a campanha da fraternidade, está bem focado no tema da reciclagem, e o cuidado com o planeta, meio ambiente, mas o poder público está deixando a desejar.

Ao verificar as respostas, sobre a formação continuada, a PCSC (1998 p. 52) vai confirmar que a “formação continuada na perspectiva de uma educação que seja ambiental, encaminha no sentido de que o educador possa transformar sua própria prática pedagógica”.

A PCSC (1998), também traz a afirmativa que o professor precisa de uma formação continuada, pois assim refletirá sobre sua prática pedagógica e trabalhar com a Educação Ambiental de forma mais concreta, com temas do cotidiano dos alunos, de forma significativa para o real aprendizado.

Quando perguntamos se a *Escola realizou algum projeto sobre reciclagem*, as respostas das professoras, Azul, Vermelha, Verde e Cinza, disseram que fazem projeto de reciclagem nas escolas, por constar no currículo, e no planejamento anual. A professora Amarela, disse que a escola tem um projeto específico que ocorre na semana do meio ambiente, mas a reciclagem com



as crianças ocorre desde o começo do ano, tem o incentivo da família, que traz o material de casa, para depositar nos locais de coleta seletiva.

Em conversa com as professoras, durante o ano elas reutilizam materiais como garrafas, latas, e caixas, para utilizar em atividades com as crianças.

De acordo com o exposto acima, a PNRS (2010) destaca que através do processo de reciclagem há uma diminuição da extração dos recursos naturais. E ainda segundo o Cascino, (1999) que a partir de pequenas atividades ou atitudes, o professor está fazendo com que os alunos tenham uma preocupação ecologicamente correta.

Ao perguntarmos, *qual sua opinião sobre o ensino de Educação Ambiental aos alunos da Educação Infantil*, as professoras, Vermelha, e Verde, responderam que é muito importante trabalhar com a criança a educação ambiental desde pequenas.

A professora Azul disse que a grande dificuldade, é a falta de incentivo da família, ainda mais que a prefeitura faz a coleta, solicitamos que tragam o material reciclado de casa, antes todos traziam porque era vendido e o dinheiro revertido para a escola. Hoje não é mais assim. A professora amarela, disse que a criança é mais fácil de pegar o conceito na prática, porque o adulto já está acostumado a não fazer, e as crianças já cobram em casa. A professora Cinza, disse que é essencial porque na infância que as janelas se abrem, as janelas do conhecimento. Colocar no currículo, para trabalhar de forma lúdica a todo instante, não só na semana do meio ambiente, ou dia da árvore. É cobrar mais participação da família.

As respostas das professoras, vão de encontro com a teoria de Vygostky (OLIVEIRA, 2010) quando ele diz que o aprendizado da criança está ligado ao meio onde está inserida.

A PNEA (BRASIL, 1999) reforça que a educação ambiental, deve estar presente em todos os níveis do ensino, e deve ser prática permanente. Ainda segundo Barbosa e Horn (2008) o trabalho com projetos auxilia na prática docente, e no aprendizado efetivo do aluno. O RCNEI (BRASIL, 1998) traz o eixo Natureza e Sociedade que deve ser trabalho de forma a ampliar o conhecimento de mundo e meio social da criança.

Os autores nos mostram caminhos para se trabalhar de forma eficaz e produtiva com as crianças da educação infantil, sem deixar de trabalhar com a educação ambiental.

5 Conclusão

O início da pesquisa, o problema era “Como as professoras de educação infantil trabalhavam com educação ambiental”, percebemos que as professoras que lecionam na Cidade de Nova Veneza/SC estão informadas a respeito do conceito de Educação Ambiental, e o uso do tema da reciclagem auxilia para que conhecimento possa chegar também à casa do aluno.

Os conceitos a respeito de como trabalhar com a Educação Ambiental com as crianças da Educação Infantil estão abordados de forma clara e objetiva nas resoluções como, o DCNEI, PCNs, PCSC, RCNEI e o Poder Público, com cursos de formação continuada uma vez ao ano, irão auxiliar as professoras na melhoria da sua prática docente.

Os objetivos específicos da pesquisa eram saber qual era o conhecimento sobre o conceito de reciclagem, e se a cidade onde a pesquisa foi elaborada possuía coleta seletiva, as professoras utilizam da reciclagem tanto no descarte do material, como na reutilização, junto com as crianças na construção de brinquedos ou trabalhos artísticos, a cidade onde ocorreu a pesquisa está em processo de implantação da coleta seletiva, e a prefeitura está fazendo campanhas de conscientização junto à população inclusive nas escolas.

Ao pesquisar a respeito das cidades e como cuidam do seu lixo, percebemos que ninguém se torna ambientalmente correto sozinho, nos tornamos com o auxílio do próximo. A cidade



tem grande influência para que esse conceito ocorra, com campanhas de conscientização a respeito da disposição do lixo, como fazer a separação correta do material para reciclar.

Um detalhe interessante foi sobre a reciclagem das latas de alumínio, o Brasil recicla 98% da sua produção, mas as pessoas vendem as latinhas não é que seja de iniciativa da consciência ambiental. Esse fato tem o lado positivo e o negativo, o bom que não tem latas jogadas na natureza, mas o ruim, que as classes menos favorecidas estão sendo exploradas.

Pela pesquisa percebe-se que as pessoas ainda têm o hábito de deixar a responsabilidade nas mãos do Poder Público, as três cidades pesquisadas, oferecem locais de entrega do material para reciclar. Porém como tem que ter o trabalho de ir até o local e levar, muitas pessoas deixam de reciclar, no caso da cidade de São Paulo é ainda pior, o caminhão passa na porta uma vez por semana, mas a população não separa, de 10 casa, 4 ou 5 colocaram o lixo separado. No caso do Japão as pessoas, pagam uma multa caso não façam a separação do lixo.

Na cidade de Nova Veneza/SC, a população está recebendo orientação a respeito de como fazer a reciclagem e tem a disposição os Pontos de Entrega Voluntária (PEVs) para a entrega dos materiais reciclados, a cidade tem projeto da compra de um caminhão no próximo ano, para atendimento da população na coleta seletiva porta-a-porta.

Acreditamos que a prática das professoras em relação à Educação Ambiental possa articular os conhecimentos com as crianças da Educação Infantil, juntamente com a família, para a conscientização a respeito da reciclagem, para um o planeta melhor.

E a primeira oportunidade para formar um ser consciente, e ter respeito pela natureza, deve ser iniciado já na Educação Infantil, a crianças tem sede de conhecimento na primeira infância, gostam de aprender coisas novas e que tenham significado para elas, conceitos como preservação do meio ambiente é uma forma de trabalhar com a educação ambiental.

REFERÊNCIAS

ALTAFIN, Iara Guimarães. Educação ambiental pode ser disciplina obrigatória no ensino básico. **Senado Notícias**, Brasília, mar. 2016. Agência Senado. Disponível em: <<http://goo.gl/JLxpXk>> Acesso em 05 mai. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

BRASIL. **Lei nº 9.795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. 5 p.

_____. **Lei Nº 12.305 de 02 de agosto de 2010**. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Brasília, 2010a. 21 p.

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

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 253 p.



CASCINO, Fabio. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: SENAC, 1999. 109 p.

CEMPRE - Compromisso Empresarial para Reciclagem. **Cempre Review 2013**. São Paulo-SP: CEMPRE. 2013. Disponível em: < <http://cempre.org.br/artigo-publicacao/artigos> >. Acesso em: 22 de abr. 2016

CEMPRE - Compromisso Empresarial para Reciclagem. **Cempre Review 2015**. São Paulo-SP: CEMPRE. 2013. Disponível em: < <http://cempre.org.br/artigo-publicacao/artigos> >. Acesso em: 22 de abr. 2016

DAL MOLIN, Juliano Mondardo. **Proposta de programa de coleta seletiva para o município de Nova Veneza, SC**. 2014. 125 f. TCC (Engenharia Ambiental) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. rev. e atual Curitiba, PR: Positivo, 2004. 895 p.

GRIPPI, Sidney. **Lixo: reciclagem e sua história**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001. 134 p.

GUIMARÃES, Roberto; FONTOURA, Yuna. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cad. EBAPE. BR/FGV**, v.10, nº 3, artigo 3, Rio de Janeiro, Set. 2012.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000. 231 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010. 112 p. (Pensamento e ação na sala de aula.)

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Documentos Oficiais. **Declaração de Tbilisi**. Secretaria do Meio Ambiente. Publicação Meio Ambiente e Desenvolvimento. Coordenadoria de Educação Ambiental. 1993. Disponível em < <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf> >

SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.



2892286 - ARQUEOLOGIA ENTRE RIOS: DO URUSSANGA AO MAMPITUBA (AERUM) - ARQUEOBOTÂNICA GUARANI (PARTE 3).

Giovana Cadorin Votre, Francisco Silva Noelli, Marcos César Pereira Santos, Diego Dias Pavei, Vanilde Citadini Zanette, Renato Colares, Juliano Bitencourt Campos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Universidade de Lisboa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNOESC

Um dos fatores determinantes para ocupação Guarani foi o conhecimento botânico e o manejo territorial, desde abertura de roças ao transporte de diferentes espécies vegetais. Neste contexto foi comparado dois bancos de dados: plantas conhecidas pelo povo Guarani e de levantamentos florístico na área do projeto de pesquisa Arqueologia Entre Rios: do Urussanga ao Mampituba (AERUM). Foram registradas 184 espécies conhecidas pelos Guarani e localizadas no polígono considerado, sendo 49 espécies presentes nas diferentes áreas da Restinga; 37 na Floresta Ombrófila Densa das Terras Baixas; 130 na Floresta Ombrófila Densa Submontana e 44 espécies na Floresta Ombrófila Densa Montana. Há uma diferença quantitativa entre as tabelas comparadas já que há 1207 espécies registradas como conhecidas pelos Guarani. Os resultados mostraram a relevância da comparação de dados do conhecimento tradicional com os dados botânicos regionais atuais, apontando como o povo Guarani poderia ter utilizado os recursos vegetais da área do AERUM.

Palavras-chave: Arqueologia, Manejo Territorial, Conhecimento Tradicional

1 Introdução

No extremo sul catarinense há registros de ocupações humanas há 6.000 anos e, dentro deste contexto regional, situa-se o grupo Guarani (CAMPOS et al., 2013; CAMPOS, 2015). Atualmente estão registrados 32 sítios arqueológicos, que evidenciam a presença do grupo na região, entre 610 a 329 A.P. (SANTOS et al., 2017). Falando uma língua do tronco Tupí, esse povo saiu da Amazônia há aproximadamente 3.000 anos A.P. pelos rios Madeira e Guaporé, ocupando as Bacias dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai, além do Chaco Paraguaio, as ilhas do delta do Rio da Prata e o litoral Atlântico (BONOMO et al., 2015; BROCHADO, 1989; URBAN, 1992, 1996). Como horticultores o sucesso da expansão das suas fronteiras foi baseado principalmente no conhecimento ecológico praticando o Manejo Territorial, caracterizado por práticas sistemáticas e planejadas para promover a segurança alimentar em ciclos anuais (NOELLI et al. 2019).

Os sítios arqueológicos estão situados na área do projeto de pesquisa: Arqueologia Entre Rios: do Urussanga ao Mampituba (AERUM). O polígono de pesquisa abrange aproximadamente 4.800 km² (80 x 60 km), entre a foz do rio Urussanga e a foz do rio Mampituba (sentido norte – sul) e entre o Oceano Atlântico e a encosta da Serra Geral (sentido leste – oeste), incluindo 24 municípios (CAMPOS, 2015). Sua formação vegetacional é caracterizada pela Floresta Ombrófila Densa (F.O.D) e Restinga, caracterizada por elevadas temperaturas e alta precipitação, sem período seco, subdividida em três Formações: Montana, Submontana e Das Terras Baixas. A vegetação de Restinga sofre influência marinha, aumentando seu porte de maneira gradativa em sentido Litoral-Interior. Ocupa dunas com vegetação rasteira e gramíneas em planícies costeiras, podendo apresentar brejos e vegetação aquática, estando classificada como: Restinga Herbácea,



Restinga Herbácea-Arbustiva, Restinga Arbustiva e Restinga Arbórea e (IBGE, 2012; SANTOS et al., 2016).

De maneira geral os sítios Guarani estão localizados na porção do litoral do polígono, segundo Santos et al. (2017). Destes, 26 destes situavam-se na Floresta Ombrófila Densa das Terras Baixas (FODTB) e seis na Floresta Ombrófila Densa Submontana (FODSM) ; Destes, 16 localizam-se em regiões com Neossolos (AQd), dois em Neossolos (AMa4), nove em Argilossolo (PEa7), um em Argilossolo (PVd1) e quatro em Dunas. Nestes sítios foram encontradas 68 amostras de vestígios vegetais, incluindo sementes de palmeiras.

Desta forma, para compreender a ocupação dos Guarani ceramistas no Extremo Sul Catarinense é necessário analisar as possíveis interações com os aspectos biofísicos do território. Para isso foi organizado desde 2016 um banco de dados com espécies botânicas conhecidas por este povo, a partir de documentos históricos, trabalhos de etnobiologia contemporâneos e outras fontes relevantes. Atualmente existem 1207 espécies registradas, sendo apenas 56 destas que não possuem indicação do nome Guarani.

Portanto, utilizando dados botânicos, arqueológicos, antropológicos e linguísticos, foi possível cruzar diferentes informações para produzir modelos de ocupação do espaço visando a reproduzir o modo de vida dos Guarani e, consequentemente, a intervenção na biodiversidade das florestas que esse povo ocupou no litoral sul do Brasil.

2 Metodologia

Para o cruzamento dos dados, foi construída uma tabela com levantamentos florísticos atuais realizados na região do AERUM, utilizando as informações das formações vegetacionais da área, tendo como fontes para a Formação Pioneira de Influência Marinha (Restinga): Daniel (2006), Klein et al. (2007), Patrício (2014), para a Floresta Ombrófila Densa das Terras baixas: OLIVEIRA (2011), Padilha et al. (2016), Ross (2012), Souza (2012); para a Floresta Ombrófila Densa Submontana: Ceron (2016); Citadini-Zanette et al. (2014); Colonetti et al. (2009), Geremias (2012), Guislon et al. (2016), Klein et al. (2009), Manfredini (2008), Pasetto (2008), Schlickmann et al. (2016), Silva (2006), Santos et al. (2008), Neto (2014); para a Floresta Ombrófila Densa Montana: Bosa et al. (2015), Cascaes et al. (2013).

Para informações Guarani foi utilizado o banco de dados do conhecimento botânico já existente atualmente com 1207 espécies classificadas em 140 Famílias botânicas, sendo o referencial bibliográfico: Cadogan (1955); Noelli (1993, 1994, 1998a, 1998b, 1998c); Keller (2003, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2015, 2018); Bueno (2005); Dujak & Marchi (2010); Keller & Prance (2012); Keller & Crockett (2015) Os referenciais incluído nesta etapa do projeto foram: Arenas (1976); Crovetto (1968a, 1968b, 1968c); Baleé (2009); Muller (1997); Perasso (1989) e Fiebrig (1932).

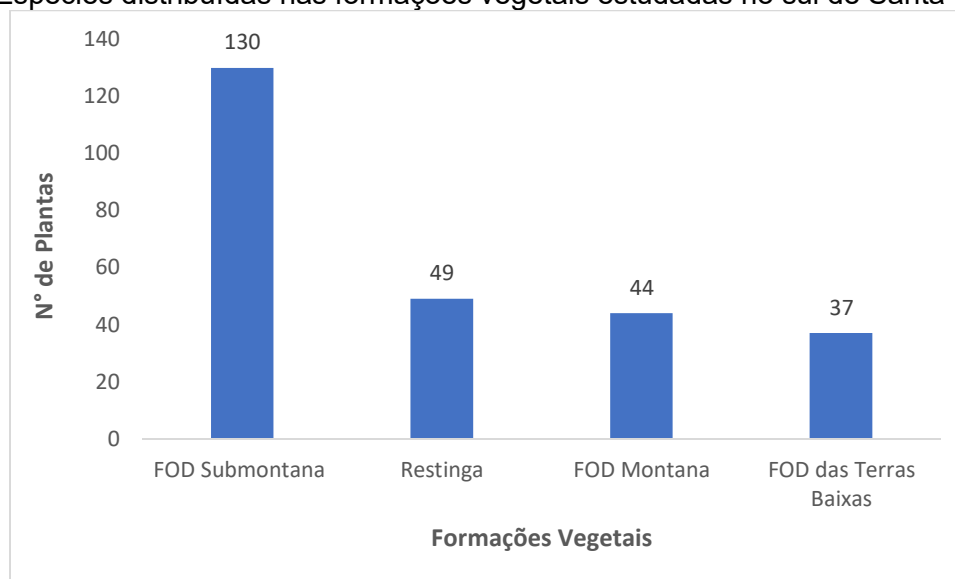
As duas tabelas foram construídas através de planilhas do software Excel, onde foi cruzado os nomes e gerado uma terceira tabela com as espécies que estavam registradas nos dois bancos de dados, contendo inicialmente as informações dos levantamentos florísticos: 1) Grande Grupo; 2) Nome Científico, 3) Formação Vegetal; 4) Município; 5) Coordenadas do trabalho, 5) Fonte, seguidas das informações Guarani: 6) Nome Guarani; 7) Local do estudo; 6) Parte Utilizada da planta; 7) Tipo de Uso da planta; 8) Fonte.

3 Resultados



Pelo cruzamento dos bancos de dados foi constatado que 184 espécies de plantas que fazem parte das formações florísticas do extremo sul catarinense são conhecidas e utilizadas pelos Guarani. Elas estão distribuídas nas formações vegetacionais da região: 130 espécies encontradas na Floresta Ombrófila Densa (FOD) Submontana, 44 na FOD Montana, 37 na FOD das Terras Baixas e 49 na Restinga, podendo estar presente em mais de uma formação vegetal (Figura 1).

Figura 1 – Espécies distribuídas nas formações vegetais estudadas no sul de Santa Catarina.



Fonte: Autor, 2019

Como horticultores os Guarani abriam roças ao entorno do *tekoah*, fazendo uma rotação de áreas manejadas. Segundo Noelli et al. (2019) tinham nestas porções de terra, desde cultivos alimentícios à bagueiras para atrair animais de caça. Próximos às estruturas de habitação cultivavam plantas para higiene pessoal e medicinais. Desta forma é necessário pensar na dinâmica da ocupação Guarani no Extremo Sul Catarinense, que assentaram na região costeira em solos arenosos. Pelo desafio do acúmulo de pouca matéria orgânica e alta taxa de lixiviação, dificultava a cultura de espécies vegetais mais exigentes nestes solos, necessitando então adentrar nas formações mais interiores da mata para o estabelecimento de roças, que assegurariam a segurança alimentar da aldeia.

A vegetação com influência marinha ou Restinga está presente na região costeira, podendo ter estratos herbáceos, arbustivos e arbóreos, conforme se distancia do oceano. Por meio do cruzamento do banco de dados foram registradas 49 espécies presentes na Restinga e no cotidiano Guarani. A parte da planta mais utilizada foi a folha, sendo seu uso mais frequente o medicinal. Das famílias botânicas Asteraceae com 20,49% (n=10) foi a mais frequente em número para as espécies herbáceas, como exemplo *Pluchea sagittalis* (Lam.) Cabr., enquanto para espécies lenhosas Anacardiaceae, destacou-se pela presença de *Schinus terebinthifolia* Raddi comum na restinga e utilizada pelos Guarani para fins religiosos e medicinal.

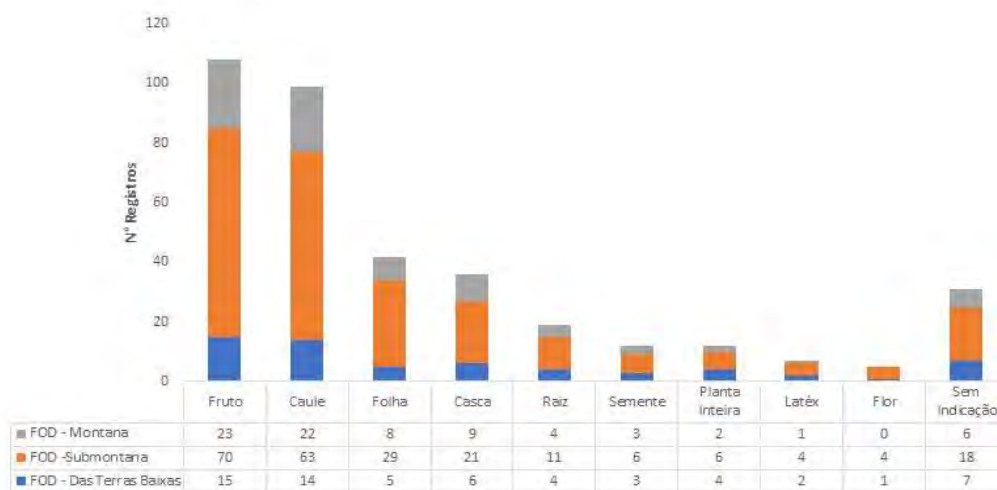
Saindo das áreas mais litorâneas, onde predomina a Restinga, chega nas formações da Floresta Ombrófila Densa (FOD), que neste trabalho somaram 135 espécies presentes no cotidiano Guarani. Sua principal característica é não ter um período biologicamente seco durante o ano, com altas precipitações, propiciando o desenvolvimento de árvores, samambaias, palmeiras e epífitas (IBGE, 2012).



A FOD das Terras Baixas está presente nas altitudes a partir de 5 m acima do nível do mar e nesta formação se destaca o uso para alimentação, tendo o fruto como a parte mais utilizada. Espécies arbóreas como: *Casearia sylvestris* Sw. (Salicaceae), *Inga marginata* Willd. (Fabaceae) e a palmeira *Syagrus romanzoffiana* (Cham.) Glassman (Arecaceae) são referências de possíveis cultivos para a área. Nas altitudes a partir de 30 a 400 m, é caracterizado como FOD Submontana, possuindo o maior número de espécies presentes na cultura Guarani, com 130 registros, sendo reconhecida principalmente por espécies lenhosas. Destaca-se Myrtaceae, principalmente pelos gêneros *Eugenia* sp. e *Myrsia* sp., possuindo frutos carnosos que eram consumidos pelo grupo e utilizados para atrair mamíferos como Antas, *Tapirus terrestris* (Linnaeus, 1758) (NOELLI, 1993). Situada em planaltos e serras, a formação FOD Montana apresenta um dossel uniforme, com cerca de 20 m de altura, representada por espécies com folhas pequenas e casca grossa e rugosa (IBGE, 2012), como a *Ocotea indecora* (Schott) Mez (Lauraceae).

Totalizando 29,1% (n=108) das indicações o Fruto foi a parte mais utilizada nestas formações, seguido do Caule 26,7% (n=99); Folha, 11,3% (n=42); Casca, 9,7% (n=36); Raiz, 5,1% (n=19); Semente, 3,2% (n=12); Planta inteira, 3,2% (n=12); Látex, 1,9% (n=7) e Flor (n=5) 1,3%. Do total, 31 espécies não tiveram a parte utilizada indicada.

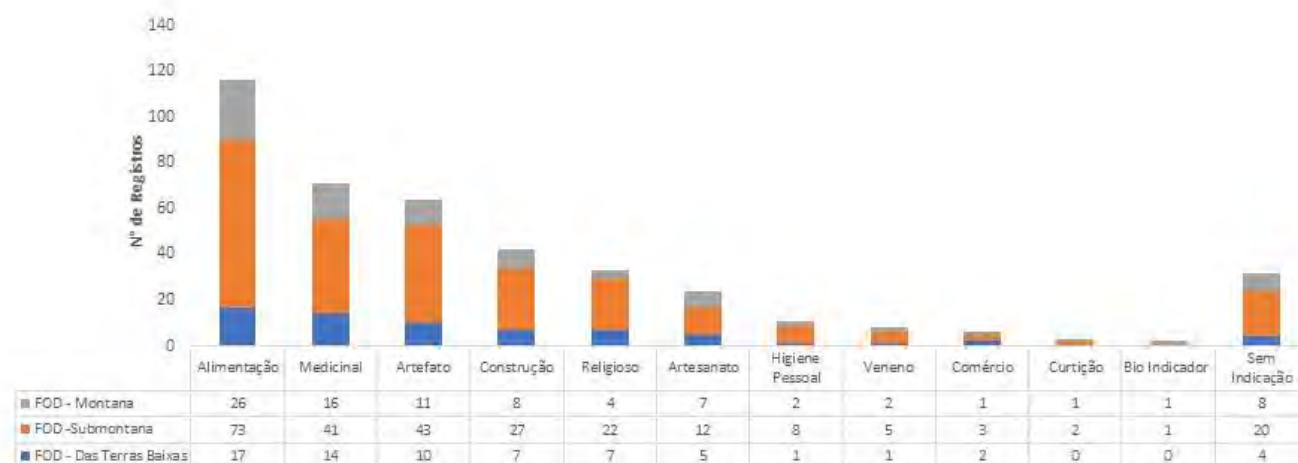
Figura 2 – Registros de partes de plantas utilizadas pelos Guarani nas formações vegetais da Floresta Ombrófila Densa.



Fonte: Autor, 2019

Em relação aos usos, a alimentação se destacou com 28,16% (n= 116) dos registros, seguido do uso Medicinal, 17,23% (n= 71); Artefato, 15,53% (n= 64); Construção, 10,19% (n= 42); Religioso, 8,01% (n= 33); Artesanato, 5,83% (n= 24); Higiene Pessoal, 2,67% (n= 11); Veneno, 1,94% (n= 8); Comércio, 1,46% (n= 6); Curtição, 0,73% (n= 3); Bioindicador, 0,49% (n= 2). Do total, 32 espécies não tiveram indicação de uso.

Figura 3 – Registros de usos para as espécies vegetais utilizadas pelos Guarani das formações da Floresta Ombrófila Densa.



Fonte: Autor, 2019

4 Conclusão

Um banco de dados, além de promover a organização de informações, pode oferecer o cruzamento de dados secundários. Desta forma, este trabalho propôs uma experimentação com dois tipos de sistemáticas botânicas, a Guaraní e a Contemporânea. Há muitas lacunas para maiores investigações, uma delas é o número de referências de inventários das florestas, influenciando diretamente nos resultados obtidos. Estes resultados preliminares demonstraram grande potencial da comparação de dados do conhecimento tradicional com os dados botânicos regionais, apontando a mobilidade dentro das formações vegetais de um *tekohá*.

5 Agradecimentos

Agradecemos à equipe do Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz – Unesc pela indicação de artigos relacionados às formações vegetais da região sul catarinense, bem como aos professores Chico Noelli e Marcos César por estarem sempre presente no decorrer do projeto e a todos os integrantes do Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz (LAPIS/Unesc).

REFERÊNCIAS

- ARENAS, P.; MORENO-AZORERO, R. Plantas utilizadas como abortivas, contraceptivas, esterilizantes y fecundizantes por los indígenas del Paraguay.; Plants used as means of abortion, contraception, sterilization and fecundation by Paraguayan indigenous people. **Revista de la Sociedad Científica del Paraguay (Paraguay)**, v. 16, n. 1-2, p. 3-19, 1976.
- BALÉE, William; BADIE, Marilyn Cebolla. The meaning of “tree” in two different Tupí-Guarani languages from two different neotropical forests. **Amazônica-Revista de Antropologia**, v. 1, n. 1, 2016.



- BERTONI, Moisés Santiago; BERTONI, Moisés S. **Diccionario botánico latino-guaraní y guaraní-latino: con un glosario de vocablos y elementos de la nomenclatura botánica: introducción a las "Plantas usuales y utiles del Paraguay": Obra póstuma.** Ministerio de Agricultura y Ganadería, 1940.
- BONOMO, Mariano et al. A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. **Quaternary International**, v. 356, p. 54-73, 2015.
- BOSA, Dolores Martins et al. Florística e estrutura do componente arbóreo de uma floresta ombrófila densa montana em Santa Catarina, Brasil. **Revista Árvore**, [s.l.], v. 39, n. 1, p.49-58, fev. 2015.
- BROCHADO, Jose Proenza. A expansão dos Tupi e da cerâmica da tradição policrômica amazônica. **Dédalo**, São Paulo, n. 27, p. 65-82, 1989.
- BUENO, Norlene Regina et al. Medicinal plants used by the Kaiowá and Guaraní indigenous populations in the Caarapó Reserve, Mato Grosso do Sul, Brazil. **Acta Botanica Brasilica**, v. 19, n. 1, p. 39-44, 2005.
- CADOGAN, Leon. Breve Contribución al estudio de la nomenclatura Guaraní en botánica. **Servicio Técnico Interamericano de Cooperación Agrícola**, Asunción, v. 196, p.1-48, 1955
- CAMPOS, J. B. **Arqueologia Entre Rios e a Gestão Integrada do Território no extremo sul de Santa Catarina – Brasil.** Tese (Doutorado em Quaternário, Materiais e Cultura) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, 2015.
- CAMPOS, J. B.; ROSA, R. C.; RICKEN, C.; SANTOS, M. C. P.; ZOCHE, J. J. Arqueologia entre Rios: do Urussanga ao Mampituba. Registros Arqueológicos Pré-Históricos no Extremo Sul Catarinense. **Cadernos do LEPAARQ** (UFPEL), 2013.
- CASCAES, Mainara F.; CITADINI-ZANETTE, Vanilde; HARTE-MARQUES, Birgit. Reproductive phenology in a riparian rainforest in the south of Santa Catarina state, Brazil. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, [s.l.], v. 85, n. 4, p.1449-1460, 2013.
- CERON, K et al. Potencial medicinal e alimentício da vegetação herbácea terrícola ciliar no Sul do Brasil. **Interiencia** (Caracas), v. 41, p. 393-400, 2016.
- CITADINI-ZANETTE, Vanilde et al. Composição florística de um fragmento florestal ciliar no sul de Santa Catarina. **Revista Tecnologia e Ambiente**, Criciúma, v. 20, p.55-70, 2014.
- COLONETTI, Sinara et al. Florística e estrutura fitossociológica em floresta ombrófila densa submontana na barragem do rio São Bento, Siderópolis, Estado de Santa Catarina. **Acta Scientiarum. Biological Sciences**, Maringá, v. 31, p.397-405, 2009.
- CROVETTO, Raúl Martínez. Introducción a la Etnobotánica aborígen del nordeste argentino. **Etnobiológica**, n. 11, p. 1-10, 1968.
- CROVETTO, Raúl Martínez. La alimentación entre los indios guaraníes de Misiones (República Argentina). **Etnobiológica**, n. 4, p. 1-24, 1968
- CROVETTO, Raúl Martínez. Notas sobre la agricultura de los indios Guaraníes de Misiones (República Argentina). **Etnobiológica**, n. 10, p. 1-11, 1968.
- DANIEL, Rosabel Bertolin. **Florística e fitossociologia da Restinga Herbáceo-arbustiva do Morro dos Conventos, Araranguá, SC.** 2006. 74 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Ambientais, Ppgca, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.
- DOS SANTOS, Josiel; MILHEIRA, Rafael Guedes; CAMPOS, Juliano Bitencourt. Entre rios, dunas, lagoas e o mar. **Revista de Arqueologia**, v. 30, n. 1, p. 28-55, 2017.
- DUJAK, Marcelo; MARCHI, Pamela. Plantas utilizadas como barbasco por algunas comunidades indígenas del Paraguay. **Steviana**, v. 2, p. 31-44, 2010.
- FARIAS, D. S. E.; KNEIP, A. **Panorama Arqueológico de Santa Catarina.**



- FIEBRIG C. Nomenclatura Guaraní de Vegetales del Paraguay. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 10., 1922, Rio de Janeiro. **Annaes**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932. p. 305 - 329.
- GBIF. *GBIF Home Page*. Disponível em: <<https://www.gbif.org>>. Acesso em: 30 jun 2018.
- GEREMIAS, Louise Cortez. **Regeneração natural da vegetação em área de preservação permanente no Condomínio das Palmeiras, Içara - SC**. 2012. 51 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação Especialização em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012
- GUISLON, Aline Votri et al. Estrutura da vegetação herbácea em paisagens ciliares no sul de Santa Catarina, Brasil. **Ambiente e Água** - [s.l.], v. 11, n. 3, p.650-664, 23 jun. 2016.
- KELLER, Héctor A. et al. Abordaje participativo en Estudios Etnobotánicos: el caso de las comunidades guaraníes de Misiones, Argentina. **Suplemento antropológico**, n. 50, p. 523-549, 2015.
- KELLER, Héctor A. Juegos y deportes de los guaraníes de Misiones, Argentina: notas etnobotánicas complementarias. **Bonplandia**, p. 231-249, 2011.
- KELLER, Héctor A. Mythical origin of *Chusquea ramosissima* (Poaceae), the ancient knife of the Guaranis. **Economic Botany**, v. 57, n. 4, p. 461-471, 2003.
- KELLER, Héctor A. Plantas colorantes utilizadas por los guaraníes de Misiones, Argentina. **Bonplandia**, p. 11-25, 2010b.
- KELLER, Héctor A. Plantas relacionadas con tabúes del ciclo reproductivo de los Guaraníes de Misiones, Argentina. **Boletín de la Sociedad Argentina de Botánica**, v. 45, n. 1-2, p. 201-208, 2010.
- KELLER, Héctor A. Plantas textiles de los Guaraníes de Misiones, Argentina. **Bonplandia**, p. 29-37, 2009.
- KELLER, Héctor A. Plantas usadas por los guaraníes de Misiones (Argentina) para la fabricación y el acondicionamiento de instrumentos musicales. **Darwiniana**, nueva serie, v. 48, n. 1, p. 7-16, 2010
- KELLER, Héctor A. Problemas de la etnotaxonomía guaraní:" Las plantas de los animales". **Bonplandia**, p. 111-136, 2011a.
- KELLER, Héctor A. "La Lanza del serpentario", origen mítico de *Xylopia brasiliensis* (Annonaceae), una versión de los Guaraníes Ava Chiripa de Misiones. **Bol. Soc. Argent. Bot.**, v. 48, n. 2, p.355-364, 2013b.
- KELLER, Héctor A. El "Yvyrraro", un árbol ictiotóxico de los Guaraníes de Misiones, Argentina. **Darwiniana**, [s.l.], v. 47, n. 1, p.31-34, 2009a.
- KELLER, Héctor A. Las plantas usadas en la construcción y el acondicionamiento de las viviendas y templos guaraníes en Misiones. **Bonplandia**, Corrientes, v. 17, n. 1, p.65-81, 2008a.
- KELLER, Héctor A.; CROCKETT, Sara L. *Hypericum robsonii* spec. nova sect. Trigynobrathys (Hypericaceae) from the Misiones Province in Argentina. **Phyton**, Horn, Austria, v. 1, n. 55, p.17-29, 30 jun. 2015.
- KELLER, Hector A.; PRANCE, Ghilleen T. Plants associated with fish by Guaraníes of Misiones, Argentina. **Ethnobotany**, v. 20, p. 1-8, 2008b.
- KELLER, Héctor A.; PRANCE, Ghilleen T. Ethnobotany of the species of *Solanum*, subgenus *Bassovia*, section *Pachyphylla* (Solanaceae) of Misiones Province, Argentina. **Bonplandia**, Corrientes, v. 21, n. 1, p.45-54. 2012a.
- KELLER, Héctor A.; TORRES, Esteban I. Meza; PRANCE, Ghilleen T. Ethnopteridology of the Guaraníes of Misiones Province, Argentina. **American Fern Journal**, p. 193-204, 2011



KELLER, Hector Alejandro et al. Etnobotanical resources of the Multiple-use Guaraní Reserve, Misiones (Argentina): their importance to the indigenous communities of Caramelito and Taruma Poty. **Ethnobotany**, n. 22, p. 38-54, 2010.

KLEIN, Alecsandro Schardosim et al. Regeneração natural em área degradada pela mineração de carvão em Santa Catarina, Brasil. **Revista Escola de Minas**, Ouro Preto, v. 3, n. 62, p.297-304, 2009.

KLEIN, Alecsandro Schardosim; CITADINI-ZANETTE, Vanilde; SANTOS, Robson dos. Florística e estrutura comunitária de restinga herbácea no município de Araranguá, Santa Catarina. **Biotemas**, Florianópolis, v. 3, n. 20, p.15-26, set. 2007.

LEVIS, Carolina et al. Persistent effects of pre-Columbian plant domestication on Amazonian forest composition. **Science**, v. 355, n. 6328, p. 925-931, 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Pensamento Selvagem**. 7. ed. Campinas: Papirus Editora, 1989.

LORENZI, H. **Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil**. 7.ed. Nova Odessa, SP: Plantarum, 2016. 368 p.

MANFREDINI, Rogger Sartori. **Levantamento florístico, fitossociológico e dinâmica de uma mata ciliar em recuperação no município de Turvo, Santa Catarina**. 2008. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

MILHEIRA, R. G. **Arqueologia Guarani no litoral sul-catarinense: história e território**. 2010. 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MÜLLER, F. Drogas y medicamentos de los indios Guaraní (Mbyá, Pai y Chiripá) en las regiones orientales de la selva del Paraguay. **Parodiana**, v. 10, n. 1-2, p. 197-209, 1997.

NETO, Aline da Silva. **Regeneração natural de espécies arbóreas nativas em sub-bosque de povoamento de *Eucalyptus saligna* Smith**. 2014. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

NOELLI, F. S. El Guaraní agricultor. **ACCIÓN–Revista Paraguaya de reflexión y diálogo**, v. 144, 17-20. 1994.

NOELLI, F. S. **Sem tekoáh não há tekó: em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no delta do Jacuí-RS**.

1993. 488 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1993.

NOELLI, F. S.; BROCHADO, J. P. O cauim e as beberagens dos Guarani e Tupinambá: equipamentos, técnicas de preparação e consumo. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, v. 8, p. 117-128, 1998b.

NOELLI, F. S.; LANDA, B. S. Introdução às atividades têxteis Guarani. *Anais do X Simpósio Nacional de Estudos Missionários*. Santa Rosa, UNIJUÍ. p. 472-478. 1993.

NOELLI, Francisco Silva et al. Ñande reko: fundamentos dos conhecimentos tradicionais ambientais Guarani. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 11, n. 1, p.13-45, 31 jul. 2019. Semestral. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/23636>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

NOELLI, Francisco Silva. Aportes históricos e etnológicos para o reconhecimento da classificação Guarani de comunidades vegetais no século XVII. **Fronteiras**, v. 2, n. 4, p. 275-96, 1998c.

NOELLI, Francisco Silva. Múltiplos usos de espécies vegetais pela farmacologia guarani através de informações históricas. **Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 177-199, 1998a.

OLIVEIRA, D. **As florestas que pertence aos deuses: etnobotânica e territorialidade Guarani na Terra Indígena M'biguaçu/SC**. 2009. 182 f. Monografia (Bacharelado em Ciência Biológica) - Centro de Ciência Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009.



- OLIVEIRA, Lislaine Cardoso de. **Composição e estrutura de epífitos vasculares em Floresta Brejosa, Balneário Arroio do Silva, Sul de Santa Catarina Criciúma**. 2011. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011.
- PADILHA, Peterson Teodoro et al. Comunidade de bromélias epifíticas em um Fragmento Florestal Urbano no Sul de Santa Catarina EM UM FRAGMENTO FLORESTAL URBANO NO SUL DE SANTA CATARINA, BRASIL. **Revista Tecnologia e Ambiente**, Criciúma, v. 22, p.82-100, 2016.
- PASETTO, Marcelo Romagna. **Composição florística e estrutura de fragmento de Floresta Ombrófila Densa submontana no município de Siderópolis, Santa Catarina**. 2008. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas Bacharelado, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.
- PATRICIO, Robson Siqueira. **Abelhas e suas plantas visitadas em uma área de Restinga No Extremo Sul de Santa Catarina**. 2014. 63 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.
- PEREIRA, Giovana de Souza et al. Ecologia Histórica Guarani: As Plantas Utilizadas no Bioma Mata Atlântica do Litoral Sul de Santa Catarina, Brasil. **Cadernos do Leeparq**, Pelotas, v. 13, n. 26, p.1-50, 02 dez. 2016.
- PIRONDO, Analía et al. El cultivo del ricino y el amba'y en comunidades guaraníes del Nordeste Argentino, aproximación etnobotánica de su historia y cosmología. **Bonplandia**, v. 27, n. 1, p. 23-30, 2018
- RODRIGUES, A. A classificação do tronco lingüístico Tupi. **Revista de Antropologia**, 1964 12: 99-104.
- ROSS, Juliana Dal Toé. **Trilha Ecológica do Parque Natural Municipal Maracajá: interpretação e estrutura da vegetação arbustivo-arbórea**. 2012. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.
- SANTOS, J. **Arqueologia guarani e sistema de assentamento no Extremo Sul de Santa Catarina**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2016.
- SANTOS, M. C. P.; PAVEI, D. D.; CAMPOS, J. B. Arqueologia Entre Rios: do Urussanga ao Mampituba: paleoambiente, cultura material e ocupação humana na paisagem litorânea do Extremo Sul Catarinense entre 3500-200 anos antes do Presente. **Cadernos do CEOM**, v. 29, n. 45, p. 64-86, 2016.
- SANTOS, Robson dos et al. Spontaneous vegetation on overburden piles in the coal basin of Santa Catarina, Brazil. **Restoration Ecology**, [s.l.], v. 16, n. 3, p.444-452, set. 2008.
- SCHLICKMANN, Monique Bohora et al. Levantamento florístico e fitossociológico de um fragmento de Floresta Ombrófila Densa no Morro dos Macacos, Passo de Torres – SC. **Enciclopédia Biosfera**, [s.l.], v. 13, n. 24, p.661-671, 6 dez. 2016.
- SILVA, Rosimar Tertuliano da. **Florística e estrutura da sinúsia arbórea de um fragmento urbano de Floresta Ombrófila Densa do Município de Criciúma, Santa Catarina**. 2006. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Ambientais, PPGCA, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.
- SOUZA, Andréia Duarte Martins de. **Composição florística de um remanescente florestal de entorno da Lagoa do Sombrio, Passo De Torres SC**. 2012. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.
- URBAN, G. 1992 "A história da cultura Brasileira segundo as línguas nativas". In: CARNERIO DA CUNHA, M. M. (Org.). **Índios no Brasil**, São Paulo, Companhia das Letras, pp. 87-102.



URBAN, G. 1996 "On the geographical origins and dispersion of tupian languages". **Revista de Antropologia**, 39(2):61-104.

Fonte financiadora: PIBIC/UNESC - Nº 206/2018 - Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação.



9697110 - ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LINGUAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Natália da Silva Jerônimo, Paulo Cesar Antunes Loureiro Inacio, Michele Domingos Schneider , Volmar Madeira, Elisa Netto Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

As constantes transformações no ambiente econômico, cultura e educacional trazem a necessidade de repensar as ações pedagógicas na educação devido às transformações tecnológicas e comportamentais que impactam todos os espaços, incluindo o educacional, na atual geração. Relata-se neste artigo os resultados da pesquisa que objetivou analisar as arquiteturas pedagógicas que se constituem nos processos de Educação a Distância (EaD), nas diferentes linguagens e tecnologias digitais utilizadas nas metodologias de aprendizagem ativa. O problema da pesquisa situou-se em: Na EaD tem sido incorporado o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem e, são evidenciadas as arquiteturas pedagógicas no uso das TDICs e nas linguagens utilizadas? A pesquisa se caracteriza em estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir de revisão sistemática de literatura sobre publicações científicas relacionadas ao tema de estudo, no período de 2015 a 2018. Utilizou-se de bases de dados eletrônicos do Portal Periódicos Capes. Os trabalhos publicados evidenciam a importância de estratégias pedagógicas que ressignificam as ações docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem. Apesar da restrita publicação sobre arquiteturas pedagógicas relacionadas a metodologias ativas, observa-se movimentos relacionados na busca em inovar e implementar metodologias ativas com o uso de diferentes linguagens vinculadas as tecnologias digitais atuais.

Palavras-chave: Educação Presencial e a Distância, Arquiteturas Pedagógicas, Metodologias Ativas, Linguagem, Tecnologias Digitais.

1 Introdução

Num mundo em profunda transformação “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” como afirma Moran (2017, p.23). Neste contexto, há necessidade de inovações em metodologias, estratégias e recursos, adequados ao perfil das atuais gerações, que contribuam na melhoria do processo educativo, a fim de reduzir as dificuldades de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos estudantes nos processos de busca do conhecimento.

Litto e Mattar (2017, p.93) enfatizam que, “aprender é vitalmente importante para o modo como vivemos nossas vidas, e qualquer mudança que fizermos envolverá alguma mudança na aprendizagem”. Com isso, o estudante na Educação a Distância (EaD), que está distante do professor, não pode simplesmente ler um livro ou fazer pesquisas na internet. É necessário o uso de metodologias que o envolvam de forma ativa na sua aprendizagem. Além disso, a EaD possui alguns princípios educacionais próprios, como as diferentes formas de comunicação e interação que são potencializadas pela utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Como citam Bezerra e Carvalho (2011), a interação social e comunicativa intencional objetiva manter a comunicação entre professor, tutor, aluno e conteúdo. Assim, trabalhar com a



aprendizagem não linear, utilizando metodologias ativas, faz com que o aluno participe do processo de forma mais eficaz, de acordo com sua possibilidade e interesse, descentralizando o ensino no professor.

Entretanto, dispor de tecnologias e recursos didáticos não é suficiente para garantir a efetiva aprendizagem. Fatores diversos podem interferir diretamente no ensino e na aprendizagem na EaD, na autonomia e motivação dos alunos. São estabelecidos a partir das arquiteturas pedagógicas, dos recursos didáticos, das linguagens adotadas e dos processos de comunicação e interação definidos. Além disso, é fundamental a atuação do professor, um eficiente sistema de monitoria e tutoria, entre outros. Investigar estes processos possibilita coletar dados importantes que permitam conhecer ainda mais esta modalidade e compreender o que pode ser aprimorado, bem como apontar possíveis falhas, a fim de apresentar, também, caminhos de como se pode resolver cada caso.

Na busca de alternativas e metodologias de inovação, observam-se movimentos de debates e reflexões na educação. Objetivam melhorar a qualidade do ensino e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem. Neste contexto, definiu-se como questões norteadoras da pesquisa: Na educação a distância tem sido incorporado o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem? São evidenciadas as arquiteturas pedagógicas no uso das TDICs e nas linguagens utilizadas na EaD? Responder a estes questionamentos mostra-se desafiador na educação a distância e, também, na educação presencial.

Neste contexto, situa-se como relevante, investigar a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, as TDICs e linguagens utilizadas na EaD com evidências de arquiteturas pedagógicas estabelecidas.

A pesquisa se estende em ações articuladas com dois Grupos de Pesquisa. O Grupo de Pesquisa em Educação a Distância no Ensino Superior (GPEaD) e o Grupo Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (GPIECD).

2 Referencial Teórico

A educação presencial e a distância deve estar sempre atualizada e atendendo as necessidades dos discentes, para isso exige-se organização e planejamento de metodologias que facilitem e aprofundem a construção de conhecimento. Romper paradigmas na EaD, significa construir novas matrizes que sustentem a gestão do processo da distância pedagógica, indicando novos pilares que sustentem esse novo conhecer, viver, ser e esse novo fazer a distância. A um conjunto de premissas teóricas que representa, orienta e explica a forma como se aborda o currículo, dá-se o nome de arquiteturas pedagógicas (AP). Concretizam-se nas práticas pedagógicas e nas interações entre professores, alunos e objeto de estudo. A construção das APs possui quatro etapas indispensáveis e interdependentes: aspectos organizacionais, conteúdo, aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos (BEHAR, 2009).

Paiva (2016) afirma que, a aprendizagem ativa caracteriza-se por um conjunto de ações pedagógicas centradas no estudante de forma que a apropriação dos conhecimentos propostos ocorre por meio da interação com os colegas, professor e conteúdo, estimulando o pensamento crítico. Sanches (2018, p.17) também afirma que, as metodologias de aprendizagem ativas referem-se as “estratégias pedagógicas que põem o cerne do processo de ensino e aprendizagem no aluno, de forma oposta à abordagem pedagógica do ensino tradicional, focada no educador, que transmite informação aos discentes”.

Segundo Fonseca e Mattar Neto (2017), as diversas publicações acadêmicas nos últimos anos comprovam a importância e atualidade na adoção de metodologias ativas em



substituição aos métodos tradicionais de ensino, que já deixou de ser uma tendência momentânea e é vista como uma prática educacional inovadora que atende às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Entretanto, as metodologias centradas na aprendizagem ativa não são recentes. Como afirma Valente (2014), as metodologias ativas de aprendizagem já utilizadas em diferentes estratégias, em geral, não tinham o apoio das TDICs, como: a aprendizagem baseada em projetos ou *Project Based Learning* (PBL); a aprendizagem por equipe ou *Team-based Learning* (TBL); a aprendizagem por meio de jogos ou *Game Based Learning* (GBL); a discussão e solução de casos ou o Método do Caso ou *Teaching Case*, entre outros. Essas estratégias, têm sido adaptadas, na atualidade, com a utilização das TDICs, gerando novas modalidades de ensino como a aprendizagem por pares ou PeerInstruction (PI), a Sala de Aula Invertida ou *flipped classroom*, implementadas na Educação Básica e no Ensino superior (VALENTE, 2014).

Sobre isso, Christofoletti *et al* (2014) também afirmam que, a Internet e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) contribuíram na expansão e disseminação das metodologias ativas no contexto atual. E, as TDICs podem ser importantes aliadas na implementação de propostas pedagógicas com atividades inovadoras que possibilitam o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem ativa, segundo Valente (2014).

Fernandes (2014, p. 125) destaca que “o uso das tecnologias digitais por si só não promove mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, em qualquer modalidade de educação”. Para que as tecnologias tenham a ação de metodologias ativas, é necessário que o aluno seja ativo no processo de construção do conhecimento, também que haja cooperação entre a turma.

Valente (2014, p.145-146) também cita o uso das facilidades de comunicação das TDICs para potencializar a construção de conhecimento na cooperação entre pessoas de um determinado grupo numa abordagem de educação a distância que caracteriza “estar junto virtual” que vai além de uma simples comunicação via rede. “Essa abordagem propicia as condições para a comunicação e a troca de experiências dos membros de um determinado grupo na elaboração de um projeto ou na resolução de um problema” que podem contar, se necessário, com a ajuda de um especialista, “[...] capaz de criar condições não só para que o problema seja resolvido, mas também para que tal oportunidade possa gerar novos conhecimentos”. O processo ocorre por meio de interações que enfatizem “[...] a troca de ideias, o questionamento, o desafio e em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar”.

Além disso, a EaD possui alguns princípios educacionais próprios, como as diferentes formas de comunicação e interação. É necessária a interação a distância para reduzir os obstáculos provocados pela distância física. A interação social e comunicativa intencional tem a responsabilidade de manter a comunicação entre as partes envolvidas – professor, tutor, aluno e conteúdo. Trabalhar com a aprendizagem não linear, utilizando metodologias ativas, faz com que o aluno participe do processo de forma mais eficaz, de acordo com sua possibilidade e interesse, descentralizando o ensino no professor. Portanto, é fundamental pensar “na construção de um processo educativo alicerçado na interatividade e na criatividade, na qual deverá provocar discussões, dúvidas e instigar a aprendizagem dos estudantes” (BEZERRA; CARVALHO, 2011, p. 237).

3 Metodologia

A pesquisa realizada em 2018-2019 se caracteriza em estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa. Utilizou-se o método de revisão sistemática da literatura, nas três etapas



iniciais sugeridas por Sampaio e Mancini (2007) constituindo-se em: definir o objetivo da revisão, identificar a literatura e selecionar os estudos passíveis de serem incluídos.

O objetivo da revisão foi identificar as aplicações de metodologias ativas em cursos ou disciplinas a distância e analisar as tecnologias e linguagens utilizadas nessas aplicações, buscando verificar se estavam explícitas as arquiteturas pedagógicas das mesmas. É perceptível a relevância do tema devido aumento no número de publicações referentes a metodologias ativas nos últimos anos, potencializadas pelo uso da TDICs.

Na seleção dos trabalhos científicos relevantes, foram considerados na pesquisa, os critérios de inclusão de análise e as palavras-chaves para consulta, sugeridas por Martins e Zerbini (2014) em sua pesquisa, que são: estudos empíricos, modelos de avaliação sistemáticos (testados estatisticamente), instrumentos construídos e/ou validados, qualidade da revisão e resumos completos disponíveis.

Utilizou-se das bases de dados eletrônicos do Portal de Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), que integra publicações de periódicos eletrônicos. As buscas foram realizadas considerando os descritores constantes dos títulos, das palavras-chave e resumos, referentes ao tema em estudo: Educação a Distância; Metodologia Ativa; Arquitetura Pedagógica; Linguagens e Tecnologias Digitais.

Os resultados foram filtrados por um período específico de tempo - 04 anos, de 2015 a 2018.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: diário de bordo, formulários com indicadores de qualidade e categorizações. Constituiu-se um banco de dados em planilha eletrônica com as publicações que foram categorizadas, inicialmente, em função das palavras-chave pré-estabelecidas, isoladas e combinadas. Para buscar as evidências dos elementos constantes no objetivo da pesquisa, realizou-se a leitura dos resumos dos artigos selecionados e foram identificados, inicialmente, aqueles que citavam as metodologias ativas sendo utilizadas na educação a distância; em seguida, buscou-se identificar as linguagens e TDICs utilizadas e após, a verificação se constava de forma explícita a arquitetura pedagógica da estratégica, metodologia e recursos adotados.

4 Resultados

As mudanças na sociedade contemporânea afetam diretamente os processos de ensino-aprendizagem, exigindo ressignificação das práticas pedagógicas que promovam a autonomia destes estudantes. Ao realizar essa pesquisa percebeu-se como a inserção de metodologias ativas de aprendizagem na EaD, implica, necessariamente em criteriosa organização e planejamento das ações didático-pedagógicas, para que essa seja eficaz na construção de um conhecimento efetivo matemático.

Na seleção dos trabalhos científicos relevantes, consultados na base de dados, do Portal Periódicos CAPES, utilizou-se das seguintes palavras-chaves, isoladas e combinadas: Arquiteturas pedagógicas, metodologias ativas, educação à distância, tecnologias digitais. No âmbito das metodologias ativas, especificaram-se algumas delas, classificadas por Mattar (2017) e Valente (2014): aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em casos, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em pesquisa, aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em games e gamificação, sala de aula invertida (*flipped classroom*), *design thinking* e *peer instruction*.

No Portal Periódicos CAPES, utilizou-se de filtros devido a quantidade de publicações encontradas. Optou-se pela análise de artigos que caracterizavam resultados de pesquisas relacionados a estudos empíricos, bibliográficos e relatos de experiência, no recorte de tempo de



publicação referente a 2015-2018. Como resultado, tem-se a modalidade de educação à distância, na publicação de 1242 artigos, sendo 902 de periódicos revisados por pares. Nestes, estão inclusas as publicações referentes ao ensino híbrido e *online*. Utilizando-se da palavra chave “arquiteturas pedagógicas” foram identificadas 136 artigos, sendo 01 referente à arquitetura pedagógica na educação a distância de autoria de Michels e Nevado (2016). Entretanto, não constam publicações referentes a arquiteturas pedagógicas em metodologias ativas na EaD.

Michels e Nevado (2016) refletem sobre o processo de construção de conhecimento no planejamento de negócios dos alunos-empreendedores de um curso de extensão XIV Maratona de Empreendedorismo da UFRGS. O movimento ocorre a partir das vivências dos estudantes em duas arquiteturas pedagógicas que foram adaptadas e utilizadas no curso: Debate de Teses e Desafio-Problema, de empreendedor para empreendedor. Para as autoras, os resultados do estudo apontaram que os sujeitos construíram o conhecimento acerca do planejamento de negócios, atingindo uma compreensão contextualizada sobre o tema. Em alguns casos, observaram que os mesmos, alcançaram uma compreensão antecipada, oportunizando a visualização de ações futuras para a implantação de ideias de negócio. Para Michels e Nevado (2016, p.263), “nesse processo de construção de conhecimento, as arquiteturas pedagógicas serviram de suporte para que o conhecimento fosse reconstruído durante toda a trajetória dos sujeitos no curso até atingirem um saber fazer conceituado”.

No âmbito de “linguagens” na EaD, 48 artigos tratam do tema, sendo 35 revisados pelos pares. Destes, apresentaram relevância de análise 05 artigos que especificam as novas linguagens associadas ao uso de tecnologias digitais. Na análise dos artigos, termos recorrentes associam-se a dialogicidade, interface interativa, expressividade de empatia, afeto, entre outros.

Domingues (2017) investigou o papel das tecnologias digitais (TD) nos processos educativos associados a disciplinas de Álgebra Linear de quatro cursos de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB). As diferentes linguagens são explicitadas nas interações com o uso de tecnologias digitais como recursos vinculados aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os resultados da pesquisa inferem dois papéis evidenciados no uso das TD: como promotoras de variedade comunicacional e, na construção de Material Didático Digital Interativo (MDDI) a partir do registro automático das interações. Como citam Bezerra e Carvalho (2011), a interação social e comunicativa intencional é fundamental para manter e potencializar a comunicação entre professor, tutor, aluno e conteúdo.

As transformações promovidas por meio dos recursos dos AVAs podem se dar a partir de diferentes linguagens, como a textual, a audiovisual ou a multimodal. Domingues (2017, p.537) afirma que “do ponto de vista da disciplina de Álgebra Linear, notou-se um desequilíbrio em termos de abordagem dos modos de descrição (formal, algébrico e geométrico) e destacou-se a necessidade de estimular o movimento entre eles, que pode ser favorecido pelas possibilidades que se abrem com a presença das TD”.

Na análise das produções referentes às “tecnologias digitais” na EaD, foram apontados 113 artigos, sendo 89 em periódicos revisados por pares. Destes, em sua maioria, constam como recurso evidenciado, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e suas ferramentas de comunicação e interação, como: fórum, *chat*, *blogs*, *web-page*, questionários online, entre outros. Fernandes (2014) afirma que, as tecnologias digitais contribuem na efetivação de aprendizagem ativa, quando as estratégias de uso, promovem a cooperação entre os sujeitos e a pro-atividade do estudante no processo de construção do conhecimento. Portanto, utilizar TDICs por si só não promove mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, independente da modalidade de educação, presencial ou à distância.

Moran (2017) enfatiza que, as inovações em metodologias, estratégias e recursos que promovam a aprendizagem ativa são necessárias para atender ao perfil das atuais gerações, de



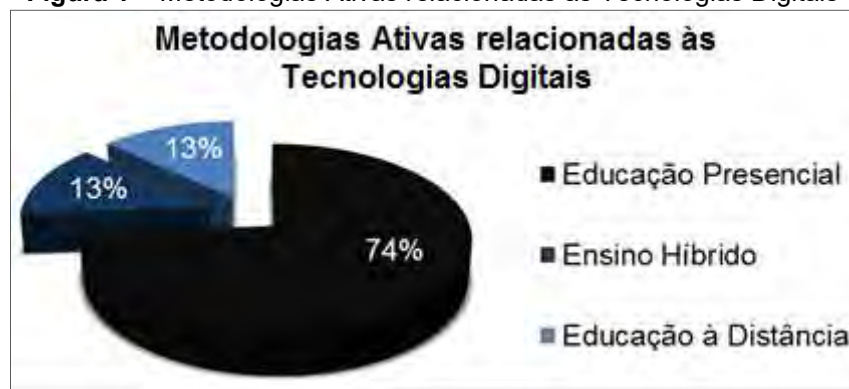
forma a reduzir as dificuldades de aprendizagem e melhorar o ensino, incentivando a participação ativa, promovendo a autonomia dos estudantes na busca do conhecimento.

De Almeida e Borba (2018), investigaram um possível papel de polidocência que os estudantes podem desempenhar na Educação a Distância a partir da interação por meio das Tecnologias Digitais nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Situa-se em interação virtual, caracterizada no enfoque de metodologia de aprendizagem ativa, citada por Valente (2014) como “estar junto virtual”. A pesquisa desenvolvida por De Almeida e Borba (2018) ocorreu com três turmas de Cálculo I de cursos de Licenciatura em Matemática vinculados à Universidade Aberta do Brasil. Como conclusão da pesquisa, “[...] é possível afirmar que a maneira com que as diversas TDs foram utilizadas no curso, muitas vezes, geraram “perturbações” no grupo de trabalhadores polidocentes” por provocar, ocasionalmente, mudanças nos papéis de cada integrante do processo de ensino e aprendizagem, “[...] em que, por vezes, um dos polidocentes desempenhava a função de outro, ou ainda, acumulava duas ou mais funções nas disciplinas analisadas” (DE ALMEIDA; BORBA, 2018, p.444).

De Almeida e Borba (2018, p.445) afirmam que foi possível perceber que os estudantes “desempenharam certo papel na organização e adaptação de conteúdo, à medida que, em contato com as TDs, participaram diretamente na construção do design do Cálculo I” e, em outros momentos, “atuarem” como professor ou tutor na disciplina. Os autores enfatizam que, para a figura do aluno polidocente emergir nos cursos a distância, há a necessidade do incentivo à interação, ao diálogo, a colaboração entre os participantes dos cursos e, na busca por uma relação horizontal entre os pares. Como afirma Valente (2014), na interação, o professor ou o tutor devem incentivar a troca de ideias, os questionamentos, os desafios e, quando necessário, disponibilizar de mais informações necessárias para que o grupo possa avançar.

As “metodologias ativas” associadas às tecnologias digitais constam em 23 artigos, sendo 21 em periódicos revisados por pares. Destes, em sua maioria (n=17, 74%) referem-se à educação presencial. 13% (n=3) constitui-se de relato de experiência em ensino híbrido e 13% (n=3) citam a EaD (Figura 1).

Figura 1 – Metodologias Ativas relacionadas às Tecnologias Digitais

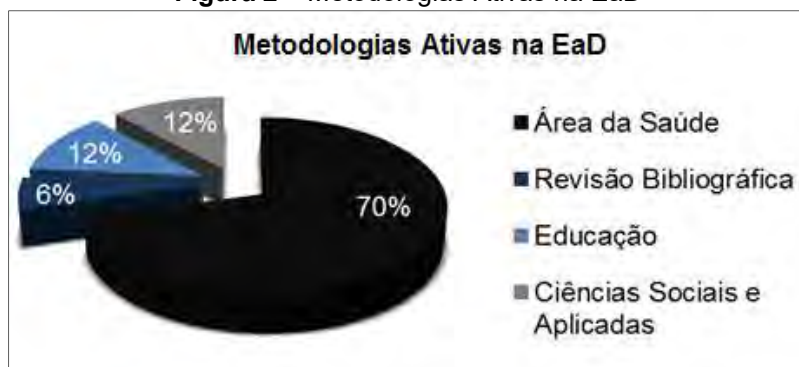


Fonte: Elaboração dos autores



Investigando “metodologias ativas” na EaD, destacaram-se 17 artigos, sendo 15 integrantes de periódicos revisados por pares. Destes, um se refere a ensino híbrido. 71% (n=12) referem-se à área da Saúde, 6% (n=1) situam-se em revisão bibliográfica, 12% (n=2) estão contempladas nas Ciências Sociais e Aplicadas, 12% (n=2) referem-se à Educação (Figura 2).

Figura 2 – Metodologias Ativas na EaD



Fonte: Elaboração dos autores

Valente (2014) cita também, a importância da utilização das facilidades de comunicação oportunizada pela TDICs de forma a potencializar a construção de conhecimento por meio da cooperação entre os sujeitos de forma que ocorra a aprendizagem ativa. Representa uma abordagem de EaD que caracteriza estar virtualmente juntos, propiciando condições para a comunicação, a cooperação, a troca de experiências do grupo na resolução de um problema. O processo ocorre por meio de interações que enfatizam a troca de ideias, os questionamentos, os desafios e em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar.

Ao analisar as metodologias ativas na EaD, nas diversas áreas de conhecimento, verifica-se a restrita publicação de trabalhos com descrição da arquitetura pedagógica utilizada nas etapas citadas por Behar (2009): aspectos organizacionais, conteúdo, aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos. Em geral, referem-se a metodologias e recursos adotados. Como afirma Behar (2009), é relevante estabelecer as arquiteturas pedagógicas nos planejamentos educacionais por se constituírem de sistemas com premissas teóricas que representam, explicam e orientam a forma como o currículo é abordado. Concretizam-se nas práticas pedagógicas e nas interações entre conteúdo, alunos e professores.

5 Conclusão



A pesquisa evidenciou o uso sistemático de tecnologias digitais, com foco na promoção da autonomia aos alunos. O uso de tecnologias digitais, incluindo os softwares aplicados à educação, possibilita a melhoria na aprendizagem dos discentes os tornando mais ativos na construção do conhecimento. A EaD na contemporaneidade, constitui-se numa modalidade de ensino estratégica para a formação inicial e continuada dos estudantes, quando, considerado o uso e as potencialidades de comunicação por meio das TDICs, pelo acesso ao conhecimento e pela flexibilidade que possibilitam incorporar abordagens mais ativas de ensino e aprendizagem.

Porém, ainda são poucos os professores que utilizam meios de evidenciar o protagonismo do aluno na EaD, em muitos casos apenas transferem uma sala de aula tradicional a um ambiente virtual. Ou seja, nestas proposições, as tecnologias digitais pouco contribuem na construção do conhecimento, que seria o objetivo de usá-la como proposição de metodologia ativa, mas apenas expressam a virtualização de uma aula tradicional. A pesquisa também apontou dificuldade de alguns alunos de adaptação às metodologias ativas, portanto essas devem ser planejadas sempre pensando em seu público-alvo.

O uso de softwares aplicados nas diferentes áreas de conhecimento, quando utilizados corretamente como proposta de metodologia ativa, mostrou-se eficaz na percepção dos autores dos artigos analisados, contribuindo na melhoria da aprendizagem do discente. Ao utilizar metodologias ativas com o uso de aplicativos, o professor, possibilita que o estudante participe do processo de forma efetiva.

Concluiu-se que para uma metodologia ativa trazer resultados positivos ela precisa promover a reflexão sobre as experiências dos estudantes, de forma a incorporar o conhecimento conceitual à experiência prática, dar autonomia, e ser trabalhada pensando na interação. Observou-se também, que com a interação dos discentes entre si e com o docente ajuda-os a aprofundar conhecimentos, melhorando a aprendizagem. Os dados analisados na pesquisa inferem que, utilizar tecnologias digitais não é suficiente para garantir a aprendizagem.

A pesquisa possibilitou refletir sobre a incorporação do uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, que demonstraram ser bastante incipientes. As arquiteturas pedagógicas são pouco evidenciadas ou estão explicitadas com termos relacionados a planejamento ou estratégias de ações no uso das TDICs e nas linguagens utilizadas na EaD. Ficou evidenciado o uso sistemático de TDICs na maior parte das publicações relacionadas à EaD e metodologias de aprendizagem ativa. As linguagens textual, audiovisual ou multimodal são mais usuais nas publicações analisadas e estão diretamente associadas aos AVAs, em sua maioria.

Espera-se que os resultados da pesquisa possibilitem usá-los como diagnóstico na elaboração e/ou proposição de ações relacionadas a metodologias de aprendizagem ativa na EaD, nas arquiteturas pedagógicas, linguagens e tecnologias digitais. E, sugere-se analisar em novas pesquisas, quais conceitos científicos são evidenciados e a forma como as tecnologias digitais são utilizadas nas metodologias ativas na EaD, tornando-a mais eficaz e não apenas um meio para virtualizar o ensino tradicional.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P.A. (org). Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEZERRA, M.A.; CARVALHO, A.B.G. **Tutoria**: Concepções e Práticas na Educação a Distância. p.232-257. IN: SOUSA, R.P., et.al. (orgs). Tecnologias digitais na educação [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.



CHRISTOFOLETTI, G., *et al.* Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p.188–197, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/823/334>. Acesso em: 20 Dez 2018.

DE ALMEIDA, R.F.L; BORBA, M.c Interações colaborativas e o papel do aluno na polidocência. **Ciência & Educação**, 2018, Vol.24(2), pp.431-448.

DOMINGUES, N.S. O Papel das Tecnologias Digitais em Disciplinas de Álgebra Linear a Distância: possibilidades, limites e desafios. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, 01 April 2017, Vol.31(57), pp.537-541

FERNANDES, F.F. **O uso de Tecnologias Digitais na Modalidade EAD: um estudo sobre cursos de formação inicial de professores de matemática.** (Dissertação). Educação Matemática. MT: UFMS, 2014.

FONSECA, S.M.; MATTAR NETO, J.A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.17. n. 2, p. 185-197, mai./ago. 2017

LITTO, F.M., MATTAR, J. **Educação aberta online: pesquisar, remixar e compartilhar.** 1. Ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. **Escala de estratégias de aprendizagem.** Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 317-328, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n2/a14v19n2.pdf>. Acesso em 26 jul. 2018.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MICHELS, A.B; NEVADO, R.A. Arquiteturas pedagógicas no processo de empreender: do fazer ao compreender no contexto da educação a distância. **RIED: revista iberoamericana de educación a distancia**, 2016, Vol.19(2), pp.263-281

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação.** In: YAEHASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017, p.23-35

PAIVA, T.Y. **Aprendizagem Ativa e Colaborativa: Uma Proposta De Uso De Metodologias Ativas No Ensino Da Matemática.** (Dissertação). Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Brasília: UNB, 2016. 85p.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p.83–89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 10 dez 2018.



SANCHES, M.N. **Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs):** Uma Proposta de Intervenção na Aprendizagem com o Auxílio do Programa Socrative. (Dissertação). Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Bahia: UFRB, 2018. 119p.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias de digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso** – Humanas e Sociais, v. 1, n. 1, p.141–166, 2014. Disponível em: <http://www.revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17>. Acesso em: 20 maio 2017.

Fonte financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNESCO); Programa Institucional de Grupos de Pesquisa.



1184792 - AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA MATEMÁTICA: REVISÃO DE LITERATURA

Natália da Silva Jerônimo, Paulo Cesar Antunes Loureiro Inacio, Michele Domingos Schneider, Volmar Madeira, Elisa Netto Zanette

¹Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

As transformações sociais e culturais vinculadas ao uso e desenvolvimento sistemático de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) impactam em todos os espaços, incluindo os espaços educacionais. Tais transformações tem provocando movimentos de repensar as ações pedagógicas na educação presencial, a distância e híbrida. Insere-se neste contexto, a importância de inovações no âmbito de metodologias ativas que possibilitam a participação efetiva dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Compreender como ocorrem esses movimentos na área da Matemática, ainda vista como uma área de difícil compreensão, com linguagem própria e abstrações, motivou o presente estudo. Assim, definiu-se como problema de pesquisa: As metodologias ativas de aprendizagem estão sendo utilizadas no processo educativo em Matemática, na Educação a Distância (EaD)? Estabeleceu-se como objetivo, investigar os processos de ensino e aprendizagem de Matemática na EaD com o uso de metodologias ativas. A pesquisa se caracteriza em estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir de revisão sistemática de literatura sobre publicações científicas relacionados ao tema de estudo, no período de 2014 a 2018. Apresenta-se neste trabalho, um recorte da pesquisa desenvolvida, usando as bases de dados eletrônicas do portal de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os trabalhos publicados evidenciam a importância de estratégias pedagógicas que ressignificam as ações docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a Distância, Matemática, Metodologias Ativas, Tecnologias Digitais.

1 Introdução

Debates e reflexões acerca de metodologias inovadoras na educação presencial, a distância e no modelo híbrido tem sido observado nas instituições de ensino básico e superior. Objetivam melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, reduzir as dificuldades de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos estudantes nos processos de busca do conhecimento.

Diante deste cenário, as instituições de ensino têm incentivado docentes no uso de metodologias ativas (MATTAR, 2017). Segundo Moran (2017, p.23), num mundo em profunda transformação “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são meios de comunicação e interação entre o professor e aluno. No âmbito das áreas que envolvem conhecimento matemático, as dificuldades são potencializadas pela linguagem própria e abstrações relacionadas a complexidade do pensamento matemático.

Assim, nas diversas áreas de conhecimento, as ações educativas dos professores, conforme citam Bezerra e Carvalho (2011, p.237) devem estar centradas “na construção de um processo educativo alicerçado na interatividade e na criatividade, na qual deverá provocar discussões, dúvidas e instigar a aprendizagem dos estudantes”.



Este contexto motivou a pesquisa, cujo problema é: As metodologias ativas de aprendizagem estão sendo utilizadas no processo educativo em Matemática, na Educação a Distância (EaD)? Compreender esses processos motivou o presente estudo, que tem por objetivo geral investigar os processos de ensino e aprendizagem de Matemática na EaD com o uso de metodologias ativas.

2 Referencial Teórico

As relevantes mudanças na sociedade contemporânea nas formas de produzir, comunicar e interagir com o uso de TDICs, caracterizam mudanças na aprendizagem. Atualmente, os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, podem ser organizados ou abertos, intencionais e não intencionais (MORAN, 2017).

Além disso, as metodologias de ensino devem promover o envolvimento ativo do estudante na sua aprendizagem. Segundo Paiva (2016, p.15) “aprendizagem ativa é um conjunto de práticas pedagógicas centradas no aluno de forma que ele aprenda os conhecimentos propostos por meio da interação entre ele e os outros colegas, estimulando o pensamento crítico”. Destaca-se a importância de valorizar a experiência dos mesmos, trabalhando com problemas dentro de suas realidades, contribuindo para a autonomia e pró-atividade ao se tratar da construção de conhecimento. “O professor deve instigar o aluno a pensar, refletir, formar e expressar a sua própria opinião, sem precisar abandonar os conhecimentos particulares de cada disciplina”. (PAIVA, 2016, p.16).

O uso de metodologias ativas, segundo Gomes (2018) é um processo de ensino com o estudante como agente fundamental da construção do conhecimento. Para Sanches (2018, p.17), as metodologias ativas são “estratégias pedagógicas que põem o cerne do processo de ensino e aprendizagem no aluno, de forma oposta à abordagem pedagógica do ensino tradicional, focada no educador, que transmite informação aos discentes”. Ao utilizar metodologias ativas em sala de aula, o professor precisa se preocupar com as particularidades de cada aluno, com os recursos disponíveis, de modo que seja “um mediador e organizador das estratégias que incentivem a autonomia, a capacidade de tomada de decisões e a relação interpessoal dos alunos, tendo como produto final [...] a aprendizagem significativa” (PASSOS, 2016, p.15).

As diferentes metodologias ativas, tem como princípios centrais, a promoção da reflexão sobre as experiências dos estudantes, na ação de executar algo para incorporar conhecimento conceitual e experiência prática. Dentre as diversas metodologias ativas, Mattar (2017) destaca: aprendizagem baseada em problemas (PBL) e problematização; aprendizagem baseada em projetos (ABP); aprendizagem baseada em *games/gamificação*; sala de aula invertida (*flipped classroom*); *design thinking* e *peer instruction*; entre outras. São citadas também, aprendizagem baseada em pesquisa e aprendizagem cooperativa.

Segundo Ribeiro (2005, p.37), a PBL utiliza-se de problemas do cotidiano, podendo ser reais ou simulados, com objetivo de “iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem, diferentemente das abordagens convencionais que utilizam problemas de aplicação ao final da apresentação de um conceito ou conteúdo”.

A aprendizagem baseada em casos, busca solucionar problemas com base em casos semelhantes já resolvidos, envolvendo “organizar, armazenar e recuperar informação da memória para, posteriormente, por meio de regras estratégicas, reconstruí-las” (KOSLOSKY, 1999, p.49). Também relacionada a resolução de problemas, situa-se a metodologia *Design Thinking*.

A ABP, “é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real [...], determinando como abordá-los e então, agindo de



forma cooperativa em busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9). E, a aprendizagem baseada em pesquisa, induz o aluno a investigar os conteúdos e conceitos para a formação do conhecimento.

A aprendizagem colaborativa ou *peer instruction*, consistem na interação entre os alunos, de maneira que ambos aprendem se ajudam e atingem um nível de conhecimento mais profundo. Também, baseando-se na colaboração, a metodologia de *game/gamificação* visa em utilizar técnicas de jogo, de modo que o ensino desperte interesse nos alunos, para que esses tenham papel ativo na aprendizagem.

Uma das metodologias ativas mais conhecidas e usuais é a da sala de aula invertida ou *flipped classroom*. Nessa metodologia, o aluno assume papel de protagonista, enquanto o professor media e orienta o processo. Caracteriza-se na inversão das ações que ocorrem no contexto de sala de aula e fora dela. São consideradas as discussões, as apropriações dos conceitos e a compreensão dos conteúdos por meio de atividades práticas, simulações, testes, entre outros, como objetivos principais, cujos protagonistas são os estudantes em sala de aula. O acesso aos conhecimentos (teoria) é promovido preferencialmente nos espaços externos a sala de aula. “Neste caso, os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos” (SCHENEIDERS, 2018, p. 7).

A EaD, é um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação. Entretanto, para Moran (2017), precisa avançar dos atuais modelos conteudistas e incorporar as diversas formas de aprendizagem ativa que contribuem no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Estas, emergem com as tecnologias digitais da contemporaneidade: “a flexibilidade, o compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um, possibilidade de criar itinerários mais personalizados” segundo Moran (2017, p.23). Nos espaços virtuais de comunicação, socialização e interação entre acadêmicos e docentes, como os AVAs, organizam-se os elementos potencializadores da ação pedagógica na EaD.

No âmbito da área da Matemática, a complexidade do processo educativo necessita de ressignificação das práticas pedagógicas, presenciais e a distância. Como ciência, possui uma linguagem própria, que se caracteriza por sua formalidade, abstração, precisão, lógica e rigorosidade. As abordagens metodológicas diferenciadas no âmbito da Matemática, na educação, incluem o contexto histórico dos conceitos, a utilização de softwares, de calculadoras gráficas ou planilha eletrônica, de *games*, entre outros, que se constituíram em importantes contribuições para a construção dos conceitos matemáticos (FLEMMING, LUZ, COELHO, 2003).

Para Borba (2011) abordagens experimentais em Educação Matemática devem privilegiar uma postura investigativa com maior envolvimento dos estudantes com o conteúdo, que podem promover a visão de um novo sentido quando estudados de modo a enfatizar questões qualitativas de exploração. Neste âmbito situam-se as metodologias ativas de aprendizagem que podem ser utilizadas nas diversas áreas de conhecimento da Matemática. Esta, abrange um extenso campo de aplicação em outras áreas e em situações do cotidiano. Os estudos e aplicações são desenvolvidos desde a educação básica a educação superior, em áreas, como: Geometria, Geometria Analítica, Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral, Matemática Financeira, entre outras.

3 Metodologia

A pesquisa se caracteriza em estudo bibliográfico, com abordagem quantitativa. A revisão sistemática da literatura contemplou publicações científicas em língua portuguesa,



referentes ao período de 2014 a 2018, incluindo como estratégia de pesquisa, as bases de dados eletrônicas brasileiras, com análises dos textos selecionados.

Justifica-se a relevância do tema pelas inúmeras e variadas publicações nos últimos anos, referente a metodologias ativas, em geral nas áreas da saúde e ciência sociais e aplicadas. Considera-se relevante compreender este movimento e, a sua importância no âmbito da Matemática. Na revisão das publicações, foram selecionadas apenas as que apresentavam metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Utilizou-se de descritores constantes dos títulos, das palavras-chave e resumos, referentes ao tema em estudo.

Os dados foram coletados na base de dados eletrônicos do portal de periódicos da CAPES, que integram publicações de periódicos eletrônicos. Constituiu-se um banco de dados com as publicações (artigos, dissertações e teses), totalizando 132 trabalhos publicados, entre 2014 a 2018. Essas publicações foram categorizadas, inicialmente, em função dos tipos de metodologias ativas utilizadas na Matemática.

Na segunda etapa da categorização, foram diferenciadas as publicações referentes à experiências na educação presencial e na EaD, através de uma breve leitura do texto, resultando em 26 publicações (artigos, dissertações e teses) relevantes, que abordam a prática pedagógica com uso de metodologias inovadoras por professores de Matemática. Buscou-se então, efetuar a leitura e análise dos textos, visando responder ao problema e objetivo da pesquisa, que busca investigar como e se as metodologias ativas estão sendo aplicadas no Ensino de Matemática.

Apresenta-se neste trabalho, um recorte da pesquisa desenvolvida, com a análise de cinco trabalhos do total de 26 categorizados, que atendem os critérios estabelecidos e são resultados de utilização de diferentes metodologias ativas na Matemática, na modalidade à distância.

4 Resultados

Na sociedade contemporânea, são inúmeros os caminhos de aprendizagem individuais e em grupos “que concorrem e interagem simultânea e profundamente com os formais e que questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais”. (MORAN, 2017, p.23). Assim, as ações pedagógicas devem promover processos de ensino inovadores, com os estudantes envolvidos ativamente na aprendizagem, na interação com os pares e com o objeto de estudo.

No resultado da pesquisa, verificou-se que, os 26 selecionados referem-se a investigações sobre a prática pedagógica com metodologias inovadoras de professores de matemática, na modalidade presencial (n=09, 35%) e na EaD (n=17, 65%). Destes, 16 (62%) relacionam-se ao processo de ensino e aprendizagem na área da Matemática e, destes, 07 (27%) são direcionados a busca de solução para a dificuldade matemática dos estudantes. 03 (12%) referem-se à formação de professores de matemática na modalidade à distância com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem (Figura 1).

Figura 1 - Prática pedagógica com metodologias inovadoras de professores de matemática



Fonte: Elaboração dos autores

Os recursos mais citados como apoio a metodologia adotada são: AVA (n=13, 50%), TDICs (n=21, 81%), softwares matemáticos (n=7, 27%), soluções síncronas (n=9, 34,6%), portfolios (n=4, 15%), lousa digital interativa (n=4, 15%). Duas áreas se destacam: Cálculo e Matemática Financeira. Poucos dos trabalhos analisados evidenciam os conceitos científicos específicos de estudo e a estratégia metodológica para a elaboração dos mesmos.

Tabela 1 – Recursos de Apoio à Metodologia Adotada

Recurso	nº de artigos	%
AVA	13	50
TDICs	21	81
Softwares Matemáticos	7	27
Soluções Síncronas	9	34,6
Portfolios	4	15
Lousa Digital Interativa	4	15

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Na análise das diferentes metodologias ativas e recursos utilizados, verificou-se que, dos 26 trabalhos selecionados, constam algumas estratégias de metodologias ativas especificadas. Em algumas publicações, são utilizadas de forma combinada, mais de uma metodologia ativa.

Assim, conforme Tabela 2, tem-se: O uso de TDICs baseada em Aprendizagem Ativa é citado com frequência nos trabalhos (n=14, 54%); O uso de TDICs e softwares matemáticos (n=8, 31%); Aprendizagem baseada em problemas (n=9, 35%); Aprendizagem baseada em projetos (n=2, 8%); Aprendizagem baseada em pesquisa (n=5, 19%); Aprendizagem colaborativa ou cooperativa (n=1, 4%); Aprendizagem baseada em jogos digitais ou *game/gamificação* (n=4, 15%); Peer instruction (n=2, 8%); Sala de aula invertida (*flipped classroom*) (n=2, 8%).

Buscou-se analisar, os trabalhos cuja metodologia ativa foi a mais citada. Dos trabalhos publicados e analisados, referentes a 2018, não foram identificados explicitamente, os princípios de metodologias ativas na Matemática na modalidade a distância. Entretanto, é relevante enfatizar que em todos os trabalhos é recorrente na análise dos resultados que, a utilização de metodologias ativas contribui na aprendizagem do discente.

Tabela 2 – Metodologias Ativas e Recursos Utilizados

Metodologia / Recurso	nº de artigos	%



TDICs baseada em Aprendizagem Ativa	14	54
TDICs e softwares matemáticos	8	31
Aprendizagem baseada em problemas	9	35
Aprendizagem baseada em projetos	2	8
Aprendizagem baseada em pesquisa	5	19
Aprendizagem colaborativa ou cooperativa	1	4
Aprendizagem baseada em jogos digitais ou <i>game/gamificação</i>	4	15
Peer instruction	2	8
Sala de aula invertida (<i>flipped classroom</i>)	2	8

Fonte: Elaborado dos autores (2019)

Os cinco artigos analisados, referem-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014), Sala de Aula Invertida ou *flipped classroom* (PAVANELLO; LIMA, 2017), o uso de TDICs e *softwares* matemáticos com princípios de metodologias ativas (TEIXEIRA, 2017), o uso de TDICs e lousa interativa virtual on-line (SILVA, 2015) e, o uso de TDICs na perspectiva de metodologia ativa (FERNANDES, 2014).

Na pesquisa desenvolvida por Borochovcicius e Tortella (2014), o método analisado foi a Aprendizagem Baseada em Problemas no curso de administração de uma Universidade do estado de São Paulo, especificamente, nas disciplinas de finanças (Matemática Financeira, Administração Financeira 1 e 2), que envolvem conceitos teóricos e matemáticos. Concluem que a metodologia ABP, é um método de ensino-aprendizagem cooperativo e colaborativo, que insere o aluno em uma realidade próxima ao mundo profissional, possibilitando o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio de situações-problema. Como afirma Borba (2011) ao privilegiar uma postura investigativa e maior envolvimento dos estudantes com o conteúdo, promove-se a visão de um novo sentido sobre os conceitos matemáticos.

Pavanello e Lima (2017), analisam os resultados da primeira experiência realizada utilizando o conceito de Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*) na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, em cursos de Engenharia do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica). A metodologia adotada, contemplou duas etapas. Na primeira, os estudos ocorrem em horário extraclasse. Na segunda etapa, em sala de aula, os alunos concentraram seus esforços na resolução de listas de exercícios em grupo, e também de problemas de aplicação propostos pelo professor, com este orientando.

Para Pavanello e Lima (2017), na metodologia da Sala de Aula Invertida o professor, não utiliza o tempo em sala com aulas expositivas, possibilitando desenvolver atividades de aprendizagem interativas em grupo, na sala de aula e, orientações baseadas em tecnologias digitais fora de sala de aula. Entretanto, citam que, os materiais de apoio utilizados não foram satisfatórios, emergindo a necessidade de repensar sobre a sua estrutura, conteúdos e tecnologias utilizadas. Mas, afirmam que, independente das dificuldades enfrentadas no decorrer da experiência, existe a necessidade de atitudes inovadoras em relação ao ensino de Cálculo no Ensino Superior. Scheneiders (2018) cita que, nessa metodologia há inversão das ações que ocorrem no contexto



de sala de aula e fora dela, com o aluno assumindo o papel de protagonista, com o professor no papel de mediador da aprendizagem.

Teixeira (2017) investigou o processo de ensino e aprendizagem com o uso de TICs e *softwares* matemáticos no âmbito de metodologias ativas de aprendizagem em cursos de Engenharia a distância. Observou que, o uso de softwares relacionados ao ensino de matemática auxilia na construção de conhecimento, proporcionando autonomia aos alunos. Enfatiza que, um engenheiro precisa desenvolver o raciocínio lógico e matemático, sintetizar informações e desenvolver processos alternativos para resolução de problemas. Para isso, segundo Teixeira (2017, p.96) “não basta o docente estar familiarizado com a utilização de ferramentas computacionais em sala de aula, mas sim como suporte no processo de construção do conhecimento do aluno”.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2015) analisa a utilização da lousa interativa virtual on-line, estabelecendo a comunicação através da escrita de códigos e simbologias, numa proposição de metodologia de aprendizagem ativa do estudante. Para isso baseia-se no *software Cacao*, associado ao *Skype*. Os temas de estudo foram os conceitos matemáticos básicos que necessitam ser revisados nas disciplinas de Matemática no Ensino Superior: função de 1º e 2º grau, geometria espacial e trigonometria. Silva (2015) observa em sua pesquisa, as possibilidades de metodologias associadas às lousas interativas virtuais on-line, contribuir de maneira relevante no processo de ensino e aprendizado na EaD, colaborando na comunicação entre professor e aluno e, na realização de *feedbacks* das atividades.

Fernandes (2014), ao desenvolver sua pesquisa, analisou o uso das tecnologias digitais em cursos de formação inicial de professores de matemática a distância em duas instituições. A prática mostrou que as tecnologias ainda não são frequentemente utilizadas para “somar” na construção do conhecimento, mas estão sendo utilizadas para virtualizar a sala de aula tradicional. “Nem sempre conhecer o software implica em saber planejar e desenvolver aulas com o uso desse mesmo software” (FERNANDES, 2014, p. 101). Para que as tecnologias tenham a ação de metodologias ativas, é necessário que haja cooperação entre a turma e o aluno seja ativo no processo de construção do conhecimento.

Conclui-se que, os trabalhos publicados evidenciam a importância de estratégias pedagógicas que ressignificam as ações docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem. Que promovam a reflexão sobre as experiências dos estudantes, de forma a incorporar o conhecimento conceitual a experiência prática. Que contribuam no desenvolvimento dos estudantes, das competências cognitivas e socioemocionais, na educação presencial e a distância como cita Moran (2017).

5 Conclusão

Mudanças significativas na sociedade contemporânea são perceptíveis, tanto no aspecto tecnológico, quanto nas próprias mudanças de comportamento das atuais gerações. Essas mudanças refletem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo ressignificação das práticas pedagógicas que promovam a autonomia destes estudantes.

A inserção de metodologias ativas de aprendizagem na EaD, no âmbito da área da Matemática, implica, necessariamente em criteriosa organização e planejamento das ações didático-pedagógicas, para que essa seja eficaz na construção de um conhecimento efetivo matemático. Nas publicações analisadas, percebe-se o uso de tecnologias está relacionado com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aprendizagem ativa, tornando o discente autônomo no



processo de ensino. Observa-se também, grande incidência de atividades que priorizam a interação entre docentes e discentes.

Ao analisar as metodologias ativas na Matemática, verificou-se que há uma produção maior no âmbito da educação presencial e bastante restrita na EaD. Percebe-se a escassez de trabalhos científicos, principalmente, os que descrevem as arquiteturas pedagógicas do processo. Verificou-se também, dificuldade por parte dos próprios estudantes de se adaptarem as metodologias ativas propostas e analisadas em alguns trabalhos, o que caracteriza pontos fracos na aplicação da mesma e necessitam de reavaliação.

Observou-se que, o uso de tecnologias e softwares que promovem a interação efetiva dos estudantes com os objetos de estudo, possibilitam uma melhora na aprendizagem dos mesmos, tornando-os mais ativos na construção do conhecimento. Nesse contexto, a EAD constitui uma modalidade de ensino estratégica na formação e educação continuada dos estudantes, por meio de suas potencialidades de comunicação, acesso ao conhecimento e flexibilidade que possibilitam incorporar abordagens mais ativas de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre, ed. Penso, 2014. 159p.
- BEZERRA, M.A.; CARVALHO, A.B.G. **Tutoria: Concepções e Práticas na Educação a Distância**. p.232-257. IN: SOUSA, R.P., et.al. (orgs). **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- BORBA, Marcelo C. **Educação Matemática a Distância Online: Balanço e Perspectivas** IN: Anais do XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.
- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J.C.B. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol.22 no.83 Rio de Janeiro Apr./June 2014
- FERNANDES, F.F. **O uso de Tecnologias Digitais na Modalidade EAD: um estudo sobre cursos de formação inicial de professores de matemática**. (Dissertação). Educação Matemática. MT: UFMS, 2014.
- FLEMMING, D.M.; LUZ, E.F.; COELHO, C. **Desenvolvimento de material didático para educação a distância no contexto da educação matemática**. Florianópolis : UNISUL, 2003.
- GOMES, R.P. **Uma Proposta do uso de Metodologias Ativas com Auxílio do Software Socrative no Ensino de Matemática**. (Dissertação). Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Bahia: UFRB, 2018.
- KOSLOSKY, M.A.N. **Aprendizagem Baseada em Casos: Um ambiente para ensino de lógica de programação**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – PPGEP. Florianópolis: UFSC, 1999. 113p.
- MATTAR, J. **Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MORAN, J. M. **Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação**. In: YAEHASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35
- PAIVA, T.Y. **Aprendizagem Ativa e Colaborativa: Uma Proposta De Uso De Metodologias Ativas No Ensino Da Matemática**. (Dissertação). Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Brasília: UNB, 2016. 85p.



- PASSOS, P.P.S. **Metodologias Ativas e Tecnologia:** Uma Proposta De Aula Sobre Tópicos Contextualizados De Função Quadrática Com O Auxílio Do Programa Socrative. (Dissertação). Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. 85p.
- PAVANELO, E.; LIMA, R. **Sala de Aula Invertida:** a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. Bolema: Boletim de Educação Matemática, vol.31 no.58 Rio Claro Aug. 2017.
- RIBEIRO, L.R.C. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):** uma implementação na educação em engenharia na voz dos autores. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2005. 209p.
- SANCHES, M.N. **Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs):** Uma Proposta De Intervenção Na Aprendizagem Com O Auxílio Do Programa Socrative. (Dissertação). Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Bahia: UFRB, 2018. 119p.
- SCHENEIDERS, L.A. Antônio **O Método da Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom).** Lajeado : Ed. Univates, 2018.
- SILVA, R.A. **Influência da Lousa Interativa Virtual como Informalidade em Educação a Distância.** (Dissertação). Computação Aplicada. Ceará, UFC, 2015.
- TEIXEIRA, V.A. **Tecnologias de Interação e Comunicação para o Ensino de Matemática em Cursos de Engenharia na Modalidade à Distância.** (Dissertação). Educação Tecnológica. Minas Gerais, CEFET, 2017.

Fonte financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNESC); Programa Institucional de Grupos de Pesquisa.



4252780 - ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Edivaldo Lubavem Pereira Eduardo Gonzaga Bett Pierry Teza

Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

O presente estudo investigou a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão social dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino fundamental na rede pública de ensino. O estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica, abordando no primeiro momento sobre a gestão como organizadora da educação e da escola. Em seguida, foi oportuno descrever os aspectos em relação ao respeito à diversidade: educação inclusiva. Posteriormente, o estudo tratou elementos que descrevessem o professor como mediador na contribuição entre escola e inclusão. Destacamos que a metodologia utilizada foi bibliográfica e qualitativa, cuja se observa a relevância da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais e a sua efetiva participação no ensino regula. Como indicativos nas consideração finais se destacaram: carência de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada para docentes, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados. As reflexões permitiram evidenciar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva fomentando o engajamento dos professores e a atuação em conjunto da gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Inclusão Social; Estudantes.

1 Introdução

O presente trabalho intitulado, a atuação da gestão escolar na inclusão social no ensino fundamental, cujo objetivo principal é elucidar o conceito de inclusão e debater as formas de inclusão que a gestão desenvolve no âmbito escolar. Para tanto, parto da hipótese de fomentar as reflexões acerca do assunto e, descrever os pensamentos de autores renomados que tratam sobre a temática. Além disso, o intuito do trabalho é identificar os procedimentos que direcionam as atividades de integração para que ocorra a inclusão social, associando a proposta de documentos oficiais com a vivência educativa, bem como, analisar se a atuação da gestão escolar e o envolvimento dos professores da rede pública de ensino contribuí para que haja a inclusão social na escola.

O debate sobre inclusão social é de suma importância em nossa sociedade, por estarmos vivendo um período em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação inclusiva e social de cada ser, que, até então, o assunto em debate não recebeu a devida atenção. A importância do respeito às particularidades (de condição sexual, étnica-racial, socioeconômicas, opções religiosas, físicas e psicológicas), têm de certo modo enaltecido como uma questão ética, buscando a mudança para uma convivência mais fraterna e igualitária.

A inclusão está associada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Neste sentido, inserir estudantes com déficits de toda ordem, mais graves ou menos severos passageiros ou permanentes, no ensino regular significa, segundo a Constituição garantir o direito de todos à educação.

Cabe salientar a concepção sobre gestão escolar, a qual abrange um grupo de pessoas (diretor escolar, orientadores, supervisores, coordenadores pedagógicos e secretários escolares)



que tornam-se responsáveis pela orientação e organização administrativa e pedagógica da escola. Essa equipe tem a responsabilidade de enaltecer a existência da cultura e ambiente escolar, as quais devem servir como estimuladores para a construção para a partilha do conhecimento, a convivência com as diferenças, a socialização coletiva e a prática do respeito.

Para debater tais questões faz-se premente apresentar, ainda que brevemente, o papel que a escola desempenha hoje na sociedade. Tendo consciência de que ela, como parte constituinte da sociedade moderna, assume função relevante na consolidação de determinadas ações sociais.

A inclusão social é um dos assuntos mais debatidos da atualidade, utilizado hegemonicamente nas diversas áreas do conhecimento, no entanto, visto de forma dúbia na concepção ideológico. Termo que permite usos retóricos, desde a concepção de desigualdade, do afastamento em decorrência algum tipo de limitação seja ela, física ou intelectual, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social.

Contudo, além da responsabilidade política e social assumidas pela escola, faz-se necessário explicitar se o engajamento dos professores impulsionam para o acontecimento da inclusão social no âmbito escolar. Como veremos mais adiante, a escola atualmente é conclamada a ser democrática, “para todos”, uma escola inclusiva. Levando em conta tais considerações, parto do pensamento de que a escola se esforça para promover mudanças.

Nessa perspectiva serão apresentados os resultados obtidos nesta pesquisa, uma vez, que a inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. A pesquisa apresentará uma contextualizando com base na formação e competências da gestão escolar.

Temos a obrigação de ser otimistas e buscar caminhos para atingir a plena felicidade. A visão do futuro é assustadora e a exclusão é réprobo como jamais foi. Não há projeções convincentes de aumento geral da igualdade entre as pessoas. Por esta razão, ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social.

METODOLOGIA

A atual pesquisa conta com referencial bibliográfico, envolvendo as reflexões de autores renomados que conhecem e abordam a temática em destaque, a partir de trabalhos, pesquisas produzidas e publicadas. As metodologia usada nesta pesquisa aconteceu mediante leituras com embasamento de autores nacionais que enfatizam a educação brasileira tais como Freire (2005), Fernandes (2006) e Mantoan (2005), os quais assiduamente tornaram-se consagrados por desvendar respostas para questões desconhecidas no papel do professor nesse contexto de inclusão. Para complementar Demo (1987, p. 39) nos mostra dizendo que:

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender (DEMO, 1987, p. 39).

2.0 A GESTÃO COMO ORGANIZADORA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

A compreensão de educação é vista, aqui, como prática social, ou seja, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade (DOURADO, 2007). No contexto



nacional, a reforma educacional iniciou nos anos de 1990. E com isso passou assumir a racionalidade administrativa como paradigma.

Conforme descreve Oliveira (2000, p. 331), “as reformas educacionais dos anos 90 apresentam como seu principal traço a tentativa de ‘modernização’ administrativa do aparato público”. Para efeito dessa análise, e considerando a especificidade do sistema educacional brasileiro, buscar-se-á apreender as concepções político-pedagógicas. Destaca-se que na reforma educacional, esse planejamento apresenta-se de maneira menos rígido, expondo um novo modelo de gestão do ensino público. Agora descentralizada, a gestão deve assumir uma forma mais flexível e participativa.

Com esse olhar, a escola passa a ser o “centro” da gestão administrativa e financeira. Para Oliveira (2000, p. 95), esse conceito está atrelado:

A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas.

Para efeito desta análise, a educação é compreendida como processo de socialização da cultura, historicamente construída pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol das finalidades de formação. Sendo assim Dourado (2007), afirma que as políticas educacionais efetivamente implicam o engajamento e o comprometimento de diferentes atores, abrangendo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

A escola presentemente se depara com novos desafios, entre eles, o de firmar condições adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela fazem parte. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito necessário para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão (DUTRA E GRIBOSKI, 2005).

De acordo com Lück, (2001), o conceito de gestão está interligado a ascensão da democratização do trabalho pedagógico, à participação assídua de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante uma função coletiva com objetivos educacionais cada vez mais expressivos. Entende-se, portanto, que o compromisso da gestão está fundamentado no diálogo e participação cuja finalidade é superar a concepção educacional singular e simplista. Passando a constituir um conjunto de responsabilidades de caráter pedagógica, da organização e do financiamento da educação.

Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

Vale ressaltar que, segundo a Constituição Federal (1988), a função social da escola, determina o direito de todos à educação pretextando cujo direito visa o “pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo assim Dourado



(2007), explica que, a função da gestão é assegurar uma educação de qualidade pautada no conhecimento, no desencadeamento das capacidades cognitivas e, sobretudo, ao atendimento educacional especializado para todos.

Para que se assegure uma educação eficaz para todos é necessário estabelecer um objetivo de gestão que vá ao encontro com a inclusão, que define a gestão pela perspectiva de combater a exclusão. A gestão para a inclusão conforme Dutra e Griboski (2005), pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais.

Para as autoras, o trabalho de gestão contribui para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e surgimento de respostas para aqueles grupos que, ao longo do processo de formação educacional foram evidentemente excluídos. Portanto, considera-se que, a gestão forma-se como referencial para as transformações que se apresentam no contexto da educação inclusiva.

Na opinião de Mantoan (2002), uma escola se consagra essencialmente por proporcionar um ensino eficiente, com capacidade de formar dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais progredida e humanitária, quando, por sua vez, realiza a interatividade entre os estudantes, entre os componentes curriculares, estabelecendo a junção entre a escola e seu entorno, entre as famílias, os responsáveis e o projeto escolar.

Dessa forma pode-se compreender um ensino de qualidade a partir de juízos de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se ocultam por percursos imprevisíveis para chegar ao conhecimento.

3.0 RESPEITO À DIVERSIDADE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e requer a definição de políticas públicas, explicita nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. Com base na visão de Dutra e Griboski (2005), a definição que rege as principais reflexões acerca da educação inclusiva refere-se que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que traduz a ideia de políticas educacionais e políticas sociais que garantam os direitos da população.

Complementa-se ainda que, neste olhar voltado para as ações de inclusivas, o Ministério da Educação assume a política de inclusão que tem se consolidado na evolução dos marcos legais, na construção de orientações pedagógicas e na ascensão de programas de propagação da educação inclusiva para os municípios brasileiros.

Para Correia (2004), presentemente a política de inclusão vem “ganhando força” nos últimos dez anos, não se refere apenas à introdução dos estudantes considerados deficientes no ensino regular, mas se constitui, mesmo, em um tabu que é incorporado pelo campo educacional como “ideologia da inclusão”.

O programa Educação Inclusiva: direito à diversidade coordenado pela Secretaria de Educação Especial/MEC orienta para a necessária transformação da escola e criação de alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas de ensino regular. O programa tem como objetivo a transformação dos sistemas educacionais a fim de assegurar a todos os alunos o acesso e a permanência na escola sem nenhum tipo de discriminação, assumindo o compromisso de transformação política, administrativa, didática e pedagógica do contexto educacional (DUTRA E GRIBOSKI, 2005, p. 04).

O debate sobre exclusão no Brasil, e a perspectiva de inclusão das classes minoritários em serviços e espaços vem conquistando relevância. Martins (2000, p. 11), frisa que, “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de



participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos”. Em outras palavras, pode-se acreditar que inclusão acontece mediante a presença constante da exclusão” (MICHELS, 2004).

O reconhecimento das diferenças culturais e a participação social são essenciais para a vivência dos princípios igualitários e da solidariedade. Contudo, o âmbito escolar é lugar privilegiado para debater estes temas, pois o exercício da cidadania ao fomentar as diferenças, acentua o respeito à pluralidade.

Nas palavras de Pinsky, (2003), idealizar uma cidadania plena em uma pobre sociedade onde o acesso aos bens e serviços é reduzido seria utópico. Todavia, o progresso de uma sociedade igualitária e humanista, tem a ver com a abundância, riqueza da nação, dependem também da luta, dos movimentos sociais e da ação concreta dos cidadãos e cidadãs.

Torna-se pertinente esclarecer o entendimento quanto ao paradigma da inclusão. Este paradigma, alicerçado à atualidade, abrange todas as formas possíveis da existência humana. Ser adulto ou jovem, branco ou negro, endinheirado ou desprovido, obeso ou magro, possuir alguma deficiência ou não ter deficiência, ser homem, mulher ou transexual são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano.

Nesta contemplação que situamos o sentido do conceito inclusão. De acordo com Mantoan (1997), iniciou as primeiras práticas que “abraçavam” a interação social, no anseio de impedir os movimentos de exclusão associados à institucionalização, uma vez que, Marques (1998, p. 112), complementa:

O fato de uma pessoa morar ou frequentar uma determinada instituição já basta para que se difunda o arquétipo da incapacidade, sem que antes se busque conhecer o potencial desse indivíduo, independentemente do tipo e grau de sua deficiência.

Para concluir tal afirmação, o autor explica ainda que, a institucionalização da deficiência ocasionou um certo desconsolo, em praticamente em toda a sociedade, em relação às próprias instituições e às pessoas ali habitantes, devido a contribuição dada ao preconceito e desprezo.

Um passo inicial de grande valia da gestão escolar, para o sucesso de uma política inclusiva, seria oferecer a todos os que atuam no âmbito educacional uma compreensão mais objetiva acerca das carências especiais de seus estudantes, a fim de assegurar atitudes desprovidas de preconceito. Considerando que todos os estudantes possuem potenciais e limitações, e que, portanto, são predestinado, a sucessos e fracassos.

Espera-se que as pessoas observem que “por detrás de um deficiente há sempre uma pessoa que quer estar entre nós, que quer ser um membro ativo da nossa sociedade e que quer desfrutar da vida, como todos nós. E isto não é uma questão de caridade. É, acima de tudo, um direito a ser respeitado” (MANTOAN, 1997, p. 170).

4.0 O PROFESSOR COMO MEDIADOR NA CONTRIBUIÇÃO ENTRE ESCOLA E INCLUSÃO

Será expressado, aqui, a discussão sobre a formação de professores para a educação especial em sua relação com a organização escolar. Em relação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, mais precisamente fixada no artigo nº 62, ao tratar da formação de docentes, pode-se constatar que esta poderá acontecer tanto nas universidades em cursos de licenciatura plena, bem como, nos institutos superiores de educação. Para essa destaca-se a lei (artigo 63):

Os institutos superiores de educação manterão:



I – cursos formadores de profissionais para a educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Para sintetizar a função do professor, cabe descrever que o governo estimula algumas iniciativas para a formação de professores que podem ser denominadas em: flexibilização da formação; as habilidades a serem desenvolvidas; o aprender a aprender; atendimento à diversidade; centralidade da prática do professor, entre outras.

No que diz respeito às competências, tão presentes nos documentos políticos, elas mencionam que o professor deve saber: atuar em união com a comunidade escolar, resolver situações limitadora do âmbito escolar, encontrar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus estudantes, até mesmo às conflitos da comunidade em que a escola está inserida (MICHELS, 2006).

Percebe-se que se transforma tanto a função do professor como o da escola, quando a formação dos professores para atender estudantes com limitações e até mesmo debater assuntos de caráter social (gênero, bullying, classe social, religião, comunidade) torna-se foco nas competências a serem desencadeadas por tais profissionais. Em tese, pode-se entender que a proposição atual de formação de professores, na condição de capacitados quanto especializados, não infringe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área. Desta forma, é possível afirmar que segundo Skrtic (1996), a educação inclusiva tem, tradicionalmente, se organizado tendo por base o modelo médico-pedagógico.

O autor explica que, tal modelo é confundido com o conhecimento da educação especial, passando a constituir a elaboração do currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes considerados deficientes, a sensibilizar as políticas públicas dirigidas à educação especial, entre outras ações que envolvem a área.

Desta maneira, podemos inferir que a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola (MICHELS, 2006, p. 418).

O professor e sua necessária formação aparecem como componentes determinantes no encaminhamento desse contexto de gestão. Isto é, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve comprovar tal função. Em suma, na concepção de Michels (2006, p. 421), “a expressão desse encaminhamento, apresento a formação de professores para a educação especial que, tendo como foco a inclusão, indica a formação docente como elemento-chave para a mudança na escola”.

Com base nessas informações, pode-se observar que são necessárias intensas mudanças no sistema educacional vigente a fim de assegurar o cumprimento das intenções da inclusão. Cabe, então, considerar as várias dificuldades vivenciadas por todos os participantes do cotidiano das escolas que tentam, de diferentes formas, viabilizar a educação inclusiva de acordo com suas possibilidades.



Na inclusão educacional, é eminentemente necessário o engajamento de todos os membros da equipe escolar na elaboração de ações e programas ligados ao assunto. Gestores, docentes, servidores, secretaria que apresentam papéis específicos, porém precisam trabalhar coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Complementando a reflexão de Sant'Ana (2005), é essencial que tal equipe dê sequência ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, objetivando à melhoria do sistema educacional inclusivo.

5.0 Conclusão

As reflexões aqui apresentadas, cuja temática foi a atuação da gestão escolar na inclusão social no ensino fundamental, tiveram por finalidade debater como a reforma educacional brasileira, que deu seus primeiros passos à partir de 1990, tem proposto uma (re) organização escolar. Sendo assim, o estudo apresentou certos pensamentos que permitiram uma reflexão sobre os aspectos que têm permeado a inserção do estudante com necessidades especiais e demais questões sociais no sistema regular de ensino.

Os principais resultados apontaram que a educação inclusiva ocorre mediante a atuação de uma gestão comprometida com o bem-estar dos estudantes, afim de promover a integração entre eles e fomentar o elo entre o estudante e a escola. Gestores e professores parecem acreditar que a educação inclusiva é uma proposta viável, entretanto para que, seja oficialmente efetivada, precisa de profundas mudanças na política e no sistema de ensino vigente.

Os resultados expressaram que os professores para dar continuidade até mesmo efetivar uma educação inclusiva que abrange aspectos limitadores e sociais do estudante necessitam de preparação eficaz que os mesmos sintam-se preparados à promoção da inclusão e contar com o apoio de especialistas. Além disso, constatou-se que para a gestão promover uma educação democrática, que atenda à totalidade dos educandos necessita firmar condições adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela fazem parte e a participação ativa dos professores, pais e responsáveis e da sociedade.

Ao analisar as dificuldades encontradas pelos professores, segundo os autores o principal deles é a falta de preparo do professor para atuar com os problemas relacionados a saúde do estudante, bem como, lidar com as situações de condição sexual, bullying, étnico-racial, e demais questões sociais. Os dados obtidos revelam a carência de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada para docentes, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados.

Partimos da compreensão de que, para o sucesso de uma política inclusiva, caberia oferecer a todos os que atuam no âmbito educacional uma compreensão mais objetiva acerca das carências especiais de seus estudantes, a fim de assegurar atitudes desprovidas de preconceito, como afirma Machado (2002). Em tese, a inclusão escolar é um forte “grito” para que sejam analisado o caminho que está sendo alinhado, na condição de nossos papéis enquanto cidadãos e cidadãs, pais e responsáveis, órgãos públicos e professores.

Muito já tem sido concretizado no sentido de um convencimento das conquistas da inclusão escolar para todo e qualquer estudante. Embora, não pareçam, as perspectivas são estimulantes, pois as experiências inclusivas vigentes têm superado as posições contrárias, sendo elas ao conservadorismo, às resistências de muitos. A Política Nacional de Educação Especial, no anseio social, representam um avanço para que essas perspectivas se reafirmem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.



CORREIA, J. A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo**. Porto, Portugal: Universidade do Porto. 2004.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1987. FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100/>>. Acesso em: 14 maio. 2019.

DUTRA, C. P. GRIBOSKI.; C. M. **Gestão para a inclusão**. Disponível em <[http://file:///C:/Users/ediva/Downloads/4372-19276-1-PB%20\(1\).pdf/](http://file:///C:/Users/ediva/Downloads/4372-19276-1-PB%20(1).pdf/)>. Acesso em 14 de maio. 2019.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LÜCK, H. **A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática**. 2001. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc. Acesso em: 30 ago. 2005.

MACHADO, V. (2002). **Repercussões da proposta de "educação inclusiva" a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada. Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a Turma Toda**. Pátio, Porto Alegre, ano 5, n 20, p. 18-23, 2002.

MARQUES, C. A. **Implicações políticas da institucionalização da deficiência**. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 62, 1998. p. 105-22.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.



MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira** que atribuem contornos à organização escolar. Departamento de Estudos Especializados em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado**. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). Gestão da educação impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-112.

PINSKY, J. C. B. Pinsky (Orgs.) **História da Cidadania**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. (Comp.). Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Pomares Corredor, 1996.



4195973 - CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE AMANUALIDADE À COMPREENSÃO DO PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO EM ÁLVARO VIEIRA PINTO

Cristiano José Steinmetz, Rafael Rodrigo Muelle

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Neste artigo, propomos compreender como o conceito de amannualidade presente nas obras de Álvaro Vieira Pinto está vinculado ao processo histórico de desenvolvimento dos seres humanos e, como o mesmo se relaciona, portanto, com uma concepção de formação humana (*bildung*). Ao final, pretendemos demonstrar a relevância do tema para a questão do desenvolvimento socio-histórico dos indivíduos, sendo que, por meio de um metabolismo entre realidade material e consciência humana, o sujeito apreende e transforma o mundo a sua volta ao passo em que se constitui propriamente enquanto um ser humano durante o processo de desenvolvimento de sua amannualidade.

Palavras-chave: Formação Humana, Amannualidade.

1 Introdução

O desenvolvimento humano ao longo da história não deriva do além e do acaso, mas sim daquilo que os seres humanos objetivaram mentalmente e construíram manualmente em coletivo. Partindo disto, pretendemos demonstrar como o conceito de amannualidade presente nas obras de Álvaro Vieira Pinto dialoga com uma série de outros conceitos vinculados a uma abordagem crítica acerca da realidade material do ser humano. Assim, a amannualidade, enquanto uma categoria filosófica explorada nas obras de Vieira Pinto, relaciona-se com o termo *bildung*, isto é, relaciona-se à uma concepção de formação humana, cultural e política inserida em um prisma bastante ampliado e profundamente ancorado no decurso do desenvolvimento da própria humanidade.

No sentido de um desenvolvimento histórico, cabe destacar que a questão da história é de fundamental importância para o filósofo devido o próprio movimento de evolução das concepções mentais do ser humano acerca de si mesmo, da natureza e do metabolismo exercido entre ambos, bem como, o movimento que lança as bases para o desenvolvimento da infraestrutura que sustenta historicamente a realidade humana. Vieira Pinto, põe a questão da seguinte forma:

O filósofo da existência examina a presença do homem no mundo como se este, que aí está e com o qual o homem se vai defrontar, fôsse pura e simplesmente dado, quando na verdade é, em grande parte, feito. Ora, se é feito, isso significa duas coisas: primeiro, que é feito pelo trabalho, e segundo, que, por essa razão, é histórico (1960, p. 70).

A amannualidade diz respeito àquilo que está ao alcance da mão e, no sentido de produção da sua própria existência, àquilo que é produzido e construído pelos seres humanos para a transformação da sua própria realidade. Tendo em vista que a amannualidade aponta para um gesto que se encontra entre a realidade externa e material do ser humano e a sua própria consciência. Porém, cabe afirmar que para o autor o conceito de amannualidade “[...] permanece assim um item da epistemologia abstrata, não chegando a encarnar-se em propriedade, referida a coisas concretas” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 70).



A princípio, podemos dizer que a amannualidade tanto dialoga com a questão do trabalho, pois por meio deste é que o ser humano transforma a sua realidade externa, e também, por meio da educação, pois esta permite que os resultados externos do trabalho possam ser compreendidos pela consciência humana, logo, podem ser repensados e conduzidos para as futuras gerações, possibilitando o avanço e o progresso da técnica previamente desenvolvida.

Desta forma, a questão da amannualidade, portanto, se encontra diluída ao longo das obras de Vieira Pinto, ora expondo as condições vinculadas à produção de artefatos necessários para subsistência humana, isto é, às potencialidades humanas relacionadas ao “manuseio” do mundo circundante, ora vinculada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas de apreensão da realidade externa ao sujeito.

2 Referencial teórico

Álvaro Vieira Pinto foi filósofo brasileiro, médico, tradutor e professor catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil – hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, e se destacou pelo seu posicionamento subversivo e radical em relação a cultura nacional e à questão de subdesenvolvimento do país, exercendo fortes críticas ao modo de organização social, econômico e político nacional. Devido ao seu público posicionamento político, Vieira Pinto teve de se exilar durante o período da ditadura militar iniciada em 1964.

Nesta perspectiva, a questão da amannualidade se faz presente nas obras onde o filósofo se debruça sobre a questão do trabalho, das classes sociais, e da própria condição humana submetida às determinações impostas pelo modo de produção capitalista.

Portanto, o presente artigo pauta-se, principalmente nas seguintes obras: *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica* (1979); *Consciência e Realidade Nacional – volume I* (1960); *O conceito de tecnologia – Volume I* (2005) e ***A sociologia dos países subdesenvolvidos: introdução metodológica ou prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do “vale de lágrimas”*** (2008).

3 Metodologia

A metodologia da presente pesquisa se encontra ancorada no método de comparações, aproximações e análises qualitativas e bibliográficas das obras do filósofo brasileiro. Fora estabelecido, portanto, na pluralidade de obras que nos coube analisar como o conceito de amannualidade veio sendo compreendido pelo autor e como o mesmo está vinculado à discussão acerca da formação humana dos indivíduos.

Mesmo Vieira Pinto não sendo um autor de base marxista, percebemos no conjunto de suas obras um posicionamento que revela um vínculo com o materialismo histórico-dialético. Portanto, partimos desta metodologia para compreender como o conjunto argumentativo do autor pode vir nos auxiliar na compreensão do conceito de amannualidade enquanto estando intrinsecamente articulado ao próprio movimento de desenvolvimento *manual* e *racional* dos indivíduos ao longo da história. Assim, será por meio da totalidade que envolve os indivíduos que observaremos, mesmo que de forma inicial, como o conceito de Vieira Pinto pode nos abrir margem para compreender a questão da hominização dos seres humanos a partir de sua capacidade *amanual*.



4 Resultados

Propomos inicialmente, aproximarmo-nos das concepções de Vieira Pinto sobre a amannualidade para investigar como a presente categoria se vincula ao conceito de hominização, ou seja, como a categoria se articula de forma sócio-histórica enquanto imanente ao desenvolvimento humano.

Nestes termos, amannualidade alude ao gesto de *manusear a natureza* que identifica o ser humano em relação aos outros animais. Em linhas gerais, podemos dizer que, em Vieira Pinto, o que configura a existência do ser humano e, portanto, o desloca em relação a sua condição “naturista” ou ainda, “naturalista”, é o ato de *trabalhar*, isto é, de compreender as necessidades e carências humanas que compõe a sua existência – individual e em coletivo –, e por meio do manuseio de sua realidade externa, transformar a natureza a fim de satisfazer suas necessidade básicas e elementares. Porém, a própria condição de trabalho para Vieira Pinto já é compreendida enquanto um resultado do modo de *apreensão*² da natureza externa ao sujeito do trabalho. Isto é, antes de trabalhar, o ser humano precisa compreender a condição da existência material externa a ele, ou seja, o ser humano precisa apropriar-se de suas condições cognitivo-fisiológicas para atuar na realidade empírica ao seu entorno.

Desta forma é possível iniciar a discussão acerca da amannualidade e da formação humana com a seguinte afirmação do autor:

Nas formas elementares de vida dá-se pela simples apropriação das coisas no estado amannual, de serventia imediata, para fins de solução dos problemas primários de sobrevivência, produção de alimentos, abrigo, fabricação de instrumentos rudimentares, artifícios de defesa, etc. Na etapa superior, a da consciência, o mesmo processo continua, apenas agora com a característica, qualitativamente nova, de se ter tornado metódico. Esse salto foi possibilitado pela acumulação do saber empírico que determina a nova qualidade da consciência. Tal transformação ocorre no curso do desenvolvimento da consciência, [...] em correspondência com as mudanças que, em função do teor de representatividade possível a cada momento, imprime ao mundo objetivo, fazendo-o “descobrir-se” na sua racionalidade íntima. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 503).

O termo “amannualidade” está pautado no sentido de “manuseamento” dos elementos dispostos ao ser humano, isto é, por meio da questão *manual* é que o ser humano terá acesso às condições elementares para apreender, manusear e transformar determinada realidade. Contudo, para Vieira Pinto, não basta compreender apenas as particularidades qualitativas da realidade externa, também é preciso projetar nesta realidade as objetivações que envolvem determinadas necessidades sociais, como também é preciso compreender em que condições estas objetivações podem, de fato, efetuarem-se na realidade externa do sujeito do trabalho.

Deste modo, a acepção de amannualidade também está articulada às formas cognitivas de compreender o mundo, partindo disto, a amannualidade se dá por meio da relação direta entre ser humano e mundo, ou seja, entre trabalho e natureza. Assim, em um primeiro momento já se evidencia que a amannualidade está intrinsecamente relacionada a capacidade humana, cada vez

² Segundo Vieira Pinto, este processo se dá na “[...] medida que progride nossa faculdade de apreensão – ou melhor, de “preensão”, de “agarrar com a mão” – dos entes que lá se encontram.” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 68).



mais aguçada e refinada, de efetivação dos objetivos socialmente necessários para a manutenção e, portanto, para o desenvolvimento da humanidade.

Ainda é possível apontar para o ato de *manutenção* e *desenvolvimento* de determinadas técnicas que, sob certo prisma, inclinam-se para um sentido exponencial de progresso da capacidade amaneal de fabricação de sua existência. Nas palavras do autor:

É pois dêste último que resulta o amaneal do objeto fabricado, e se, como afirma a teoria, é no fundamento do "estar à mão" que se dá a possibilidade de conhecimento do seu ser, pode dizer-se que o objeto é sempre o produto da mão que o faz, dado à mão que o conhece. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 70).

A questão da técnica será apresentada posteriormente, o que destacamos neste momento é que a amanealidade permite alcançar objetivos humanos cada vez mais complexos, quer dizer, sob a luz do desenvolvimento histórico o avanço técnico tende a ser otimizado. Desta forma, é por meio do manuseio da natureza externa que o sujeito da ação inicia a constituição de si enquanto, propriamente falando, um ser humano. Esta ação de transformação, segundo Vieira Pinto, só foi produzida "[...] porque a matéria de que são feitos e todos os demais ingredientes se apresentaram à ação do agente criador segundo uma forma de manuseio mais primitiva, a forma das substâncias brutas" (VIEIRA PINTO, 1960, p. 68-69), isto é, as *substâncias brutas* vem sendo transformadas no decurso do desenvolvimento humano e vem, portanto, alterando-se em substâncias cada vez mais refinadas e sofisticadas. Isto posto, o caráter de amanealidade – de percepção e manuseio da realidade externa – demonstra-se enquanto correlato à condição de elevação qualitativa do trabalho humano e, como já vimos, da sua própria existência.

Vieira Pinto, de uma forma bastante clara, demonstra a questão da seguinte forma:

Uma coisa é mexer-se em um pouco de barro, outra é segurar uma vasilha para beber, e outra ainda é tomá-la nas mãos para apreciar a beleza dos desenhos e do colorido que lhe foi dado pela arte cerâmica. Nos três casos, imaginados como exemplo, temos a mesma matéria, mas três graus distintos de manuseio, representando três modalidades de ser, com tudo quanto de significado particular há para cada um; e o que determina a diferenciação entre êsses três modos é a operação do trabalhador, que imprime em cada caso à substância bruta original propriedades que condicionam as diferentes possibilidades de manuseio. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 69).

Segundo o próprio filósofo, "a associação dêsses dois conceitos [*trabalho* e *amanealidade*] poderá conduzir-nos a perceber o processo de formação da consciência autêntica da realidade" (VIEIRA PINTO, 1960, p. 61, grifo nosso), ao passo que o trabalho "[...] eleva a realidade objetiva de um a outro grau de amanealidade" (*Ibid.*, p. 69). Ressalta-se deste modo, a complexidade da questão para o filósofo.

Como já dissemos, a questão da amanealidade está vinculada ao desenvolvimento qualitativo da apreensão humana e esta, por sua vez, dispõe-se do fator histórico de evolução do trabalho exercitado pelas gerações anteriores. Portanto, vincula-se tanto a questão do modo de produção dos insumos necessários à subsistência humana, como também, ao aprofundamento da intelectualidade presente em determinado período histórico. O autor enaltece a questão da história vinculada ao desenvolvimento do trabalho humano, pois "para o primitivo, que pouco fabrica, o mundo não se revela como história, é, a bem dizer, natureza pura [...]". (VIEIRA PINTO, 1960, p. 71).



No entanto, se é o trabalho aquele gesto que *forma* o ser humano, a história da humanidade tal como conhecemos pode ser lida como a história do desenvolvimento do trabalho, onde, portanto, a questão da amaterialidade faz do ser humano o criador da história. Porém, vale frisar que Vieira Pinto não foi um filósofo determinista, isto é, o autor compreendia os complexos que envolvem o ser humano de forma orgânica. Em outras palavras, os complexos influem uns sobre os outros e não se determinam de forma circunscrita. Assim, ser humano, amaterialidade e trabalho articulam-se em um processo de desenvolvimento complexo e abrangente que perfaz o caráter humano da humanidade. Assim, a história evidencia a manifestação do desenvolvimento técnico e tecnológico no decurso da própria humanidade. Todavia, em que consiste propriamente a questão da técnica e da tecnologia para Vieira Pinto? E, como estas se articulam com a questão da amaterialidade?

Para responder as questões acima, partimos do seguinte pressuposto: todo o trabalho de modificação da natureza resulta em um produto do trabalho humano, portanto, o mesmo não poderia ser encontrado em determinada forma na natureza. Isto posto, cabe-nos afirmar que todo produto do trabalho humano é artificial, ou seja, é produzido pela mão humana. Esta produção pela mão humana, ou seja, pela amaterialidade, é o efeito de um processo não só do desenvolvimento técnico e tecnológico, mas também do desenvolvimento das habilidades humanas para projetar e produzir o que foi projetado.

Neste sentido é de fundamental importância destacar que a técnica para Vieira Pinto não alude somente à um substantivo abstrato, tampouco, ao simples modo de fazer ou produzir algo, mas sim, a uma ação humana intencional elaborada pelo ser humano que tem como objetivo compreender as potencialidades objetivas de determinados elementos e recursos possíveis de proveito na realidade externa ao sujeito (VIEIRA PINTO, 2005, p. 49). Assim, a técnica pode ser compreendida da seguinte maneira:

[...] na qualidade de ato produtivo, [a *técnica*] dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220, grifo nosso).

Sendo o ser humano um sujeito social e não isolado e independente, o papel da amaterialidade para Vieira Pinto aponta, portanto, para o caráter técnico e político do ser humano, ou seja, tendo a relação da amaterialidade como perspectiva, a questão da formação humana para o autor conduz-nos a compreender o ser humano enquanto um sujeito com capacidade de objetivar conscientemente a direção do desenvolvimento político da história.

Para o filósofo brasileiro

A sociedade não existiria sem a atividade consciente dos homens, que empreendem o trabalho que os sustenta, e a convivência também não teria surgido se o processo de transformações da matéria não tivesse conduzido à criação da vida, e no extremo mais elevado do desenvolvimento deste, ao aparecimento do homem, caracterizado como o animal que, mediante o trabalho produtivo, se capacitou a reduzir para si o reflexo consciente da realidade, as idéias, pelas quais promove o conhecimento do mundo, e a instituição do seu sistema de convívio. (VIEIRA PINTO, 2008, p.79)

Porém, o salto qualitativo no processo evolutivo das condições de trabalho é essencialmente diferente do salto qualitativo vinculado ao processo evolutivo das condições humanas de subsistência. Isto é, o modo de produção capitalista, por exemplo, responsável



pela organização e divisão social do trabalho, não se preocupa com o fator humano tal como o processo evolutivo do ser humano preocupa-se consigo próprio. Em outras palavras, o capitalismo se preocupa com o ser humano somente quando este se encontra na condição de apêndice da máquina à serviço do capital. Há nisto um antagonismo de concepções de trabalho evidenciado por Vieira Pinto, sendo uma concepção imbricada no modo de produção capitalista, e outra concepção para além da mesma, porém não nos deteremos propriamente às diferenciações entre ambas.

O que vale ressaltar é que para Vieira Pinto, as dimensões da técnica e da tecnologia se orientam social e culturalmente enquanto dimensões humanas a-históricas, ou seja, não estão vinculadas a um modo de produção e reprodução da vida em dado um período histórico específico – como no capitalismo, por exemplo. Isto posto, percebe-se que nas atuais condições de trabalho inseridas no modo de produção capitalista se enaltece uma noção de técnica e de tecnológica no sentido de um progresso voltado principalmente para as próprias demandas do capital – isto é, voltada ao progresso econômico que não diz respeito a todos, tampouco diz respeito aos trabalhadores que objetivaram determinado trabalho. O sistema capitalista, por sua vez, ainda que defenda equivocadamente discursos de uma suposta “era tecnológica” vinculada ao progresso da humanidade, não faz mais que defender, direta ou indiretamente, a manutenção de sua própria ideologia sob a falsa concepção da tecnologia, ou ainda, da máquina, para o trabalho capitalista enquanto um elemento vinculado ao progresso humano.

Vieira Pinto ainda justifica que “a máquina, assim como a técnica, é coetânea ao homem”, isto é, “na necessidade de projetar a máquina está a verdadeira origem dela” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 54). Porém, a técnica deve ser compreendida como estando a serviço do ser humano e não da propriedade privada em prol das máquinas, ferramentas e aparelhos para o desenvolvimento de um trabalho alheio às necessidades e interesses das massas. Nas palavras do autor: a técnica “é a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 175). Contudo, como já vimos, no modo de produção capitalista esta “finalidade humana” está imbricada nas demandas que organizam a vida e, portanto, o trabalho na sociedade.

Assim, a técnica contribui para o caráter humano das relações sociais de trabalho entre diferentes sujeitos em diferentes períodos e sociedades. Neste sentido, para o filósofo, a questão da formação humana permite até mesmo que o ser humano projete conscientemente novos horizontes de desenvolvimento técnico para a realidade externa na qual trabalha, porém, este movimento retroage diante das condições alienantes impostas pelo capitalismo de um modo geral.

Assim, chegamos na questão da tecnologia, que, para Vieira Pinto não se trata das condições eletrônicas e digitais do mundo moderno, mas sim, à “[...] ciência da técnica, enquanto um fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

Vieira Pinto explorou a questão da tecnologia de forma bastante ampla sendo que a mesma é, em muitos casos, inclusive confundida como sinônimo de técnica; como logos da técnica; como um conjunto de técnicas dispostas em determinada conjuntura; ou ainda, como instrumento de dominação ideológico como antevisto na breve discussão sobre a “era tecnológica”.

Isto posto, não nos deteremos às especificidades de cada questão, mas o que vale a pena delinear é que para o filósofo a tecnologia deve ser compreendida como um fenômeno social central na constituição do ser humano, ou seja, a tecnologia é o resultado de processos históricos coletivos (VIEIRA PINTO, 2005). Por fim, a tecnologia deve ser compreendida enquanto um domínio teórico dos meios necessários para a objetivação de determinada técnica. Este brevíssimo preâmbulo já nos mostra como a própria questão da técnica e da tecnologia inserida na constituição dos seres humanos possui um caráter abrangente e total na vida dos indivíduos, contudo, a amaterialidade se relaciona com este processo no sentido existencial que envolve o conceito de



hominização pelo trabalho. Vieira Pinto ainda exemplifica a questão do desenvolvimento tecnológico da seguinte forma:

O homem primitivo, depois de haver inventado o arco e a flecha não consegue, é claro, enviar nenhum satélite artificial ao espaço, mas consegue caçar animais que até então estavam fora de seu alcance [...]. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 532).

Isto significa que a tecnologia é, tanto processo quanto resultado da amaneirada. Assim, tendo em vista o complexo social dinâmico que surge em torno da amaneirada, podemos afirmar que a tecnologia para Vieira Pinto, expõe-se enquanto um conceito crítico e científico que traz a luz, por meio do trabalho humano social e livre, as bases para o progresso³ histórico da humanidade. Segundo o filósofo:

[...] a amaneirada não consiste no simples "estar aí" ao alcance da mão, mas na capacidade, que só o processo nervoso chegado a determinado grau, o consciente, adquire, de trabalhar sobre os objetos que circundam o indivíduo (VIEIRA PINTO, 1979, p. 341).

Assim sendo, por meio da interiorização dos elementos e dos fenômenos naturais externos ao próprio sujeito do trabalho, o ser humano pode elaborar um objeto cujo resultado material e objetividade física não poderiam ser alcançados apenas com a força de seu corpo humano físico, assim, o ser humano cria, por meio do trabalho, as tecnologias que foram anteriormente projetadas em sua consciência para então serem materializadas em sua forma material de existência. Nas palavras do próprio autor:

Com efeito, pelo trabalho o objeto deixa de ser uma simples coisa ou fenômeno que "está aí" para se converter num instrumento que prolonga e fortifica a ação do instrumento natural que é o braço humano (VIEIRA PINTO, 1979, p. 341).

Isto, portanto, demonstra o metabolismo histórico entre a capacidade *amaneirada* dos sujeitos de refinar a sua capacidade de ação no mundo. Neste sentido, a questão recorrente de enaltecimento de uma "era tecnológica" se evidencia mediante uma série de dispositivos ideológicos, sócio-políticos, econômicos etc., cuja ideologia normativa por detrás conduz tal discurso – da "era tecnológica", colaborando na defesa de um suposto período histórico em determinada sociedade que finalmente alcançou a tecnologia e que agora age como se vivesse nos *melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade*.

Deste modo, a falácia da "era tecnológica" cai por terra quando se evidencia que, ao longo do curso de desenvolvimento da humanidade, o ser humano vem desenvolvendo tecnologias que o possibilitam transformar aquilo que compõe a sua realidade social e natural a fim de obter os produtos necessários tanto à subsistência humana mais elementar, como também, as formas mais elevadas de existência. Como já vimos, isto implica que a melhoria da qualidade de vida é, sobretudo, fruto do trabalho humano socialmente objetivado.

³ Cabe notar que a noção de "progresso" diz respeito ao termo em um sentido ambíguo, podendo ser entendido enquanto progresso em termos de melhor qualidade de vida humana, ou ainda, em termos de progresso capitalista. Porém, hoje se sabe, mais do que nunca, que, por exemplo, o progresso tecnológico em si não corresponde necessariamente ao progresso no sentido da melhoria da qualidade de vida e de trabalho, tampouco quanto à resolução de problemas estruturais tais como desigualdade social extrema, fome, violência etc.



Porém, Vieira Pinto ainda evidencia que enaltecer a tecnologia e a condição social que a fez emergir na sociedade sem ter *consciência crítica* das implicações relacionadas a ela é, por assim dizer, enaltecer a alienação vinculada à *consciência ingênua*. Em outras palavras, defender a difusão da tecnologia tendo como perspectiva somente as condições impostas pelo capital é, portanto, defender a tecnologia enquanto um produto de determinado tempo e espaço histórico, desvinculado do movimento humano e submerso nos princípios das *commodities*.

Contudo, vale frisar que a tecnologia – enquanto uma dimensão que dialoga com o caráter existencial do trabalho humano – está vinculada à consciência crítica presente não somente no pensamento e no desenvolvimento de um povo, mas na consciência de todo e qualquer indivíduo no decurso da humanidade. Assim, não devendo ser compreendida enquanto um resultado contemporâneo superior em relação a outro momento histórico, visto que se a tecnologia é uma categoria imanente do desenvolvimento humano, o que temos hoje é um acesso ilimitado ao conjunto de conhecimentos técnicos e tecnológicos possibilitados historicamente pela capacidade apreensão manual da realidade.

5 Conclusão

Álvaro Vieira Pinto compreende a amannualidade como a manifestação da ação humana no mundo por meio daquilo que está ao alcance de sua mão, isto é, o autor compreende a amannualidade em uma abordagem dialética entre ser humano e mundo, onde artefatos tecnológicos estabelecem uma ponte entre um e outro.

Sobre a questão do trabalho e da amannualidade, Vieira Pinto diz que “[a] associação desses dois conceitos poderá conduzir-nos a perceber o processo de formação da consciência autêntica da realidade” (1960, p. 61), e isto é de fundamental importância para o autor mediante o constante processo de transformação da natureza e de desenvolvimento histórico da humanidade.

Em suma, para o filósofo brasileiro

[...] a história é o curso incessante das lutas que os homens travam com a natureza para dela obterem os elementos materiais que necessitam, sendo obrigados a pelejarem igualmente entre si, num embate de uma classe contra a outra, uma vez que um grupo minoritário se apoderou dos instrumentos de produção, dos resultados desta, negando-se a distribuí-los igualmente a todos os semelhantes. (VIEIRA PINTO, 2008, p. 167)

A posição central da questão da amannualidade que envolve tanto a tecnologia quanto o trabalho decorre de um produto essencial da consciência humana: a ciência. Por mais que não tratemos das especificidades da concepção de ciência para o autor, é necessário destacar que, para Vieira Pinto, se a amannualidade corresponde ao gesto de manipulação da natureza que em seus desastres naturais poderia até mesmo prejudicar a humanidade, a tecnologia enquanto uma dimensão humana, por sua vez, corresponde em sua ambiguidade às perspectivas que envolvem todo o processo de manutenção da vida e desenvolvimento da mesma.

Assim, o complexo que envolve a formação humana nas obras do autor aponta para um processo histórico de uso de tecnologias que auxiliam na realização de objetivos que não alcançariam tamanho nível de desenvolvimento – como nos dias de hoje – se não fosse pela evolução técnica e tecnológica que envolve a amannualidade. Assim, ao mesmo tempo que o desenvolvimento material vem lançando o ser humano ao longo de milênios ao desenvolvimento



técnico e tecnológico cada vez mais aprimorado, este processo também vem acompanhando a evolução de uma consciência humana cada vez mais inclinada à continuação do progresso humano.

Por mais que, nas atuais condições de existência, ainda há discursos tendenciosos que procuram categorizar a questão do desenvolvimento tecnológico enquanto um elemento de determinado período histórico, o que se coloca na obra de Vieira Pinto é, sobretudo, um enfrentamento da consciência empobrecida que vê o passado como desprovido de inteligência, ignorando o fato de que ele próprio, o presente, é o herdeiro do desenvolvimento humano até então. Para Vieira Pinto, a formação humana a partir do conceito de amaterialidade – isto é, da práxis entre conhecer e transformar a realidade externa – está vinculada à condição de criação da existência para si, isto é, para a sociedade que tem determinada natureza disponível “à mão”.

Álvaro Vieira Pinto expõe ao longo de suas obras que o ser humano conhece a realidade do mundo por meio da amaterialidade que precede o ato do trabalho e, portanto, de alteração da natureza em determinado período. Desta maneira, a condição de amaterialidade, como já visto, articula-se com as circunstâncias que preexistem na natureza e que compõe a realidade que envolve o ser humano e que, neste sentido, apontam para o processo de humanização. Isto é, o processo de amaterialidade alude à criação do novo a partir do antigo.

Assim para Vieira Pinto, em cada fase histórica o ser humano se humaniza a partir do desenvolvimento técnico e tecnológico acumulado até ali, conseqüentemente cada período histórico impõe sobre a humanidade novas questões a serem resolvidas – tal como, regimes fascistas e autoritários, a fome e a miséria, a degradação da natureza, genocídios diversos etc. –, portanto, o movimento contínuo de desenvolvimento da humanidade se apresenta enquanto um movimento imanente da história e do próprio ser humano. Desta forma, o caráter de amaterialidade dialoga como o caráter materialista e existencialista do ser humano, uma vez que ele, por meio do trabalho, transforma tanto a natureza quanto a si próprio durante este metabolismo que permite o desdobramento constante de novas implicações.

Neste sentido, este complexo se desenvolve ao longo da história e mostra-se como um processo inseparável da própria constituição do ser humano, uma vez que o progresso da humanidade está ancorado no processo do trabalho e na difusão dos conhecimentos adquiridos ao longo da existência de uma sociedade. O caráter da amaterialidade destaca o processo ontológico ligado ao caráter existencial do sujeito que vem construindo a si mesmo não de maneira essencialmente fixa, mas sim, de maneira orgânica, maleável e transitável de acordo com as circunstâncias naturais da realidade externa do ser humano, das tecnologias desenvolvidas e também das próprias condições humanas em dado período histórico.

REFERÊNCIAS

- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**: A Consciência Ingênua. Vol. 1. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros. 1960.
- _____, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- _____, Álvaro. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**: introdução metodológica ou prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do "vale de lágrimas". Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. 430 p. Organização: José Ernesto de Fáveri.

Fonte financiadora: PIBIC/ UNESC



5177251 - CRÍTICA À APARÊNCIA: O CONCEITO DE IMAGEM A PARTIR DA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Talia Jeremias, Cristiano José Steinmetz, Lucas André Luiz, Camila Florentino Nunes

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

O presente artigo propõe compreender como o conceito de imagem foi apresentado na obra *A Sociedade do espetáculo* (2017) de Guy Debord, afim de expor como a concepção debordiana de *imagem* se relaciona com a discussão sobre *aparência*, demonstrando, portanto, como essa discussão perpassa a trivialidade e se apresenta enquanto uma potente leitura da história. Identificamos também, na obra do filósofo alemão Ludwig Feuerbach, uma referência inserida no conjunto de autores “visitados” por Debord em sua principal obra aqui consultada, *A Sociedade do espetáculo*. Esta, por sua vez, nos permitirá compreender, mesmo que de forma inicial, a discussão acerca do conceito debordiano de imagem e aparência. E, finalmente, como o conceito de imagem aponta para uma crítica incisiva à sociedade submetida a proeminência do capitalismo sobre todos os aspectos da vida humana.

Palavras-chave: Imagem, Sociedade do Espectáculo

1 Introdução

Impulsionadas por diversos motores, as imagens compõem de forma profunda a vida cotidiana, a visão de mundo dos indivíduos e, conseqüentemente, a compreensão que os mesmos tem de si enquanto sujeitos sociais inseridos em uma conjuntura cuja abrangência e complexidade faz escapar sua própria dimensão. Seja em *outdoors*, comerciais de televisão e internet, redes sociais, intervenções artísticas urbanas etc., as imagens compõem nosso mundo de tal forma que elas acabam não só por fazer parte do nosso cotidiano, como também colaboram para a manutenção da ideologia dominante ao passo que elas, em larga medida, expressam sempre o mesmo conteúdo propagandístico e fugaz.

Neste cenário, o presente estudo busca compreender o que constitui o conceito de imagem a partir da obra *A sociedade do espetáculo* (1967) escrita pelo francês Guy Debord, bem como perceber como este conceito está atrelado à aparência. Em um primeiro momento, os termos “imagem” e “aparência” podem parecer triviais, mas é a partir das concepções radicais de Debord que pretendemos demonstrar a abrangência de sua crítica ao âmbito social, cultural e político. Ademais, é na obra *A Essência do Cristianismo* (1841) de Ludwig Feuerbach que encontraremos não só a gênese da crítica debordiana do conceito de aparência, como também uma potente crítica às qualidades humanas outrora reificadas e projetadas na figura de Deus.

A obra de Debord é uma referência na teoria marxista do século XX, pois envolve discussões sobre a questão da luta de classes até a crítica ao fetichismo e à alienação do modo de produção capitalista. Em sua crítica à imagem espetacular, isto é, à sociedade do espetáculo, Debord veio até mesmo a influenciar em certo grau o movimento estudantil e proletário do Maio de 68 na França, não somente por fornecer uma crítica aos condicionamentos da cultura e da sociedade, mas também por efetivar uma crítica incisiva e potente que envolve a conjuntura total da existência humana no capitalismo. Assim, a crítica à imagem em Debord que buscaremos compreender pode ser percebida inicialmente como a crítica a um mundo delimitado, fragmentado e empobrecido de qualquer sentido que transcenda a lógica inicial do capitalismo.



2 Referencial Teórico

Na obra *A Essência do Cristianismo*, Feuerbach (2007) elaborou uma crítica ao conceito de Deus que expressa não somente a reificação das qualidades humanas alienadas do próprio sujeito como também, e de certa forma, a origem do caráter fantasmagórico que envolve a realidade humana submetida às regras do modo de produção capitalista e pautada na condição de “espectador” de uma realidade constituída sob o signo da aparência.

Desde o lançamento de sua obra em 1967, um conjunto circunscrito a poucos pensadores se puseram a analisar os argumentos, os efeitos e os horizontes projetados n'A *Sociedade do espetáculo*. Assim, nos pautaremos principalmente na obra de Debord, visto que a presente pesquisa almeja principalmente compreender o que o conceito de imagem e a sua relação com a questão da aparência podem nos dizer acerca do capitalismo na contemporaneidade.

3 Metodologia

Inicialmente propomos uma abertura do tema afim de ampliar as discussões tanto sobre a questão da imagem, bem como sobre a questão da aparência na obra *A Sociedade do espetáculo* de Debord (2017) e n'A *Essência do Cristianismo* de Feuerbach (2007). Deste modo, a metodologia deste artigo aponta para o elemento de totalidade da conjuntura concreta da sociedade, da cultura e da política como um todo.

Compreendendo, a partir da crítica marxista, a questão da imagem inserida no âmbito político social e cultural, a presente pesquisa tem, no caráter bibliográfico de revisão teórica, o objetivo de revelar a relação entre a imagem debordiana e a crítica ao capitalismo tardio e o fará por meio de breves aproximações, comparações e análises.

4 Resultados

Nossa atenção é capturada por diferentes imagens no cotidiano, poucas delas destoam de fato da mesmice corriqueira, mas para além de uma crítica aos meios de comunicação e publicidade, Debord (2017) vai compreender o conceito de imagem que nos propomos analisar não enquanto “[...] um conjunto de imagens, mas [como] uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 2017, § 4, p. 38, grifo nosso).

Procurando refletir sobre a questão da imagem enquanto uma dimensão suprasensível da existência submersa na ideologia do fetichismo da mercadoria (DEBORD, 2017, § 36, p. 52), a discussão da imagem em Debord alude a uma visão de mundo fundamentada na reificação dos sujeitos e em sua profunda alienação.

De início que o conceito de imagem em Debord alude a algo que destoa da mera visualidade, comportando-se como a ilusão de um mundo unificado e de uma suposta liberdade, isto é, a imagem em Debord é o espetáculo que tomou para si o presente, o ser humano, o tempo, a sociedade etc. Nas palavras de Debord o espetáculo, por sua vez,

[...] apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade e como *instrumento de unificação*. Como parte da sociedade, ele é expressamente o setor que concentra todo olhar e toda consciência. Pelo fato de



esse setor estar *separado*, ele é o lugar do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza é tão somente a linguagem oficial da separação generalizada. (DEBORD, 2017, § 3, p. 38)

Debord pretendeu desvelar as condições que compõem a realidade material de sua época para permitir o acesso de todos aos fundamentos de uma vida mais humana. No núcleo de sua crítica, Debord compreendia a questão da “imagem espetacular” como um estágio avançado do fetichismo da mercadoria no sentido atribuído por Marx em *O Capital* (1867), apontando para a naturalização do ocultamento de uma realidade fragmentada e para a condição de extrema passividade e distração social no âmbito do capitalismo. Desta forma, se é através desta imagem que a fragmentação da realidade se instaura enquanto norma, percebe-se que a imagem por ela mesma não representa o conteúdo, mas a forma na qual os conteúdos se organizam.

Debord tratou de elaborar a sua crítica em um sentido que permeou diversas camadas da vida social, desde o setor econômico até o cultural. Assim, a cultura, a sociedade e o ser humano se colocam enquanto centrais na teoria de Debord no sentido de serem o suporte da reprodução intermitente daquilo que o autor identificou como “sociedade do espetáculo”. Tal “sentido espetacular” da existência está para além de qualquer espaço específico, sendo imbricado na concepção de espaço, de tempo, de história e de relação social na vida como um todo. Desta forma, a presente pesquisa demonstra sua relevância, sobretudo, no sentido de promover a crítica de Debord que, por sua vez, confronta a organização social de uma existência pautada na aparência, isto é, que confronta uma sociedade e os sujeitos moldados pela imagem produzida pelo fetichismo da mercadoria.

O conceito de imagem, isto é, da visualidade empírica, em larga medida, aponta para a sua capacidade de se fazer visível, de se pôr em evidência. Porém, a partir da concepção de imagem debordiana que vimos até aqui, pode-se perceber que a conceituação de imagem para o autor não reduz o termo, por exemplo, a um objeto de estudo visual, visto que Debord não foi um semiólogo, mas sim, um profundo crítico do seu tempo. Assim, é na retomada da crítica feuerbachiana que Debord vai compreender o conceito de imagem e representação vinculado ao movimento do capitalismo do pós-guerra. De acordo com Feuerbach a “[a]parência é a essência da nossa época – aparência é a nossa política, [...] nossa moral, [...] nossa religião, [...] nossa ciência.” (FEUERBACH, 2007, p. 18). Isto é, a crítica de Feuerbach vinculada à aparência é também a crítica à produção de uma *imagem* que alude a própria fragilidade da existência humana, uma vez que as qualidades de Deus são as qualidades humanas elevadas à enésima potência.

Assim, podemos compreender, mesmo que de forma inicial, que para Debord (2017, § 1, p. 13), a imagem alude a uma concepção de um mundo falsamente unificado, ou seja, de um mundo onde “[...] tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”.

Para Debord o espetáculo é o monopólio da representação, da aparência. Deste modo, o espetáculo é aquilo que não está vinculado ao movimento real da humanidade, da sociedade e do tempo histórico dos indivíduos, mas sim uma aparência fetichista que revela o domínio da *segunda natureza* e suas respectivas *leis fatais* no meio que vivemos. (DEBORD, 2017, § 24, p. 44).

A imagem apresentada na obra de Debord é, em síntese, o resultado de qualquer sociedade capitalista que em sua centralidade inverteu a realidade da existência pela aparência fantasmagórica do fetiche. Assim, a imagem é a conjuntura da totalidade imersa nas leis da aparência. Isto é, para Debord (2017, § 18, p. 42), “[...] o espetáculo não pode ser identificado pelo simples olhar, mesmo que este esteja acoplado à escuta”, pois o espetáculo se apresenta como um fenômeno totalizante que envolve as relações sociais, econômicas, culturais e políticas, em todas as dimensões da sociedade.



Na frase que abre o primeiro capítulo de sua obra o autor, parafraseando Feuerbach, Debord diz o seguinte: “E sem dúvida o nosso tempo... Prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser [...].” (DEBORD, 2017, p. 37). Assim, ainda poderíamos compreender que para Debord a negação da aparência diz respeito à introjeção das qualidades alienadas de volta para o espectro humano, não enquanto qualidades absolutas, mas enquanto potencialidades latentes, uma vez que os sujeitos tomem para si a crítica à alienação.

Assim, a alienação, tema recorrente na obra de Debord, ganha uma dimensão que encontra a questão da aparência na centralidade da arena política e histórica. Quer dizer, a relação que, em um primeiro momento, aparentava ser banal, em um segundo momento, demonstra a profundidade da análise de Debord. Nas palavras do próprio autor:

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda a realização humana, uma evidente degradação do *ser* para o *ter*. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do *ter* para o *parecer*, do qual todo o “*ter*” efetivo deve extrair seu prestígio imediato e a sua função última. Ao mesmo tempo, toda a realidade individual tornou-se social, moldada por ela. Só lhe é permitido aparecer naquilo que ela *não é*. (DEBORD, 2017, § 24, p. 44).

A imagem debordiana compõe redes de mensagens que se sobrepõe no cotidiano contemporâneo, apontando não somente uma realidade dimensionada pelo e para as demandas do capital, como também para a formação de sujeitos inativos, alienados, passivos e contemplativos. Sujeitos que historicamente foram submetidos às demandas do capital, transformando, portanto, suas relações sociais em fantasmagorias da aparência e transformando a si próprios enquanto sujeitos reificados, isto é, sujeitos *da* e *para* a economia capitalista.

A crítica de Debord alude à conjuntura que envolve a realidade da sociedade do espetáculo, quer dizer, ao mundo cuja realidade está pautada em um tempo cíclico que não aponta para nada que não seja ele mesmo. Uma realidade fundamentada na proeminência do capital sobre todos os aspectos da vida humana, ou melhor, daquilo que Debord compreende como uma *vida não vivida*. (DEBORD, 2017). Esta totalidade da existência é compreendida por Debord enquanto a *imagem* do espetáculo que, por sua vez, pressupõe o fim da crítica e o fim da arte enquanto elementos que causam fissuras na ordem cíclica do espetáculo. O fim de toda negatividade alude ao preenchimento espetacular de tudo que outrora fora compreendido enquanto vinculado as capacidades de diálogo, de pensamento crítico, da efetivação de uma arte que ainda não fora *museificada* etc.

Deste modo, mesmo trabalhando em perspectivas distintas e em períodos e contextos sócio históricos diferentes, os pensamentos de Debord e Feuerbach encontram certa sintonia ao perceberem, na ordem dos mecanismos sociais de alienação, a força das imagens e da aparência sobre os indivíduos, uma vez que a imagem ocupa um papel central em nossas vidas e que a aparência alude diretamente a ausência da essência que outrora compunha uma dimensão humana alheia às demandas do espectro religioso e do modo de produção capitalista-espetacular.

5 Conclusão

A crítica a alienação, a reificação dos sujeitos, ao fetichismo fantasmagórico que encobre a existência dos indivíduos é expressa tanto na obra de Ludwig Feuerbach quanto na obra



de Guy Debord, respectivamente enquanto uma crítica ao conceito de Deus, e enquanto uma crítica à sociedade do espetáculo. Em ambos os casos, enquanto uma crítica à *imagem* que tomou para si todo e qualquer poder dos indivíduos sob o signo de uma falsa unificação e de um pseudo apoio alienado a humanidade.

Tendo em vista o motor difusor de imagens que se tornou a cultura de um modo geral, destaca-se a importância de compreender a crítica de Debord enquanto uma crítica à normatividade sob a qual a imagem fetichista e reificadora do espetáculo compõe o horizonte que apenas chega em si próprio. Procurar meios de decodificar as imagens presentes no meio cotidiano é, de certa maneira, confrontar o *front* do espetáculo, ou seja, os dispositivos de manutenção ideológica do capitalismo. Compreender a crítica de Debord é compreender a crítica ao capitalismo que forma e deforma nossa existência histórica. E, caso não confrontemos esta imagem espetacular, estaremos condicionados a naturalizar e a reproduzir – via aprofundamento do fetiche da mercadoria –, a normatividade ideológica do capitalismo que remove cotidianamente de nós a capacidade de projetar um horizonte mais humano e que não esteja submetido às amarras do capital.

Neste percurso urbano, ordinário e cotidiano, repleto de imagens, intenções, ideologias, etc. é fundamental se sentir compelido a agir dentro dessa cultura de imagens, agir a contrapelo de uma sociedade alienada de seu elemento humano que outrora provocava críticas efetivas e propunha a reorganização e superação de uma imagem meramente contemplativa.

Novamente, não devemos considerar a crítica de Debord somente como uma crítica à arte moderna, à comunicação e à algumas imagens específicas do cotidiano (publicidade), pois assim poderíamos estar reproduzindo uma lógica que o próprio autor condenava, a lógica *espetacular* da vida fragmentada, isto é, a lógica que deixa escapar a totalidade do processo, desvinculando-o tanto das base material da existência, como também obscurecendo as demais relações sociais por meio de uma fantasmagoria que envolve toda conjuntura sociopolítica. Devemos, portanto, compreender a crítica à imagem apontada por Debord, como a crítica a tudo aquilo que fora submetido a um tempo cíclico da ordem espetacular do capitalismo tardio.

REFERÊNCIAS

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.
FEUERBACH, Ludwig. **A Essência do Cristianismo**. Trad. e notas de José da Silva Brandão.
Petrópolis: Vozes, 2007.



2672766 - EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL: INOVANDO O ENSINO

Hemili Camilo, Jackson de Souza Tupan Marques, Jhenifer de Almeida Bernardo, Vidalcir Ortigara, Viviane Ribeiro Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A pesquisa possui em seu centro, os estudos do objeto de ensino da Educação Física, a cultura corporal. Por meio do método bibliográfico procuramos fazer análise e reflexão teórica de duas obras: Metodologia do Ensino de Educação Física, que foi elaborada por um Coletivo de Autores (1992); e a tese de Nascimento (2014) intitulada, “A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal”. Objetivamos nesta pesquisa, investigar as obras a fim de identificar a compreensão de cada autor referente ao objeto de ensino da Educação Física e de que forma este objeto contribui para a prática pedagógica do professor de Educação Física. Compreendemos que a obra Coletivo de Autores, trouxe grandes contribuições, para a área da Educação Física, com indicações de organização do conhecimento a partir do materialismo histórico-dialético. Porém o mesmo apresenta limites em relação as formulações pedagógicas. Isso, contudo, não revoga as considerações gerais do Coletivo de Autores. Sendo assim, entendemos que Nascimento (2014) colabora para o avanço das discussões referente ao tema. Em sua tese de doutorado a autora procura conceituar os objetos de ensino da Educação Física e expressar sua relação essencial, aprofundando-se teoricamente em relação ao objeto de ensino da área, permitindo no aluno a formação do pensamento teórico. Fazendo com que o docente tenha subsídios e organize seu ensino para que seu aluno entre em atividade de estudo, por meio da essência da cultura corporal.

Palavras-chave: Cultura Corporal, Educação Física, Crítico-Superadora e Relações essenciais.

1 Introdução

A presente temática surgiu por meio do plano de trabalho de um projeto de pesquisa dos autores. Tal plano enfatiza a inovação do ensino em relação à Educação Física, ou seja, o que a mesma avança (teórica e metodologicamente), em relação ao seu objeto de estudo, o trato pedagógico, as atividades da cultura corporal, entre outros. Nos últimos tempos os debates sobre a inovação no âmbito da Educação têm chamado a atenção de todos (educadores, pesquisadores, cientistas e etc.).

Porém, invariavelmente a inovação é entendida ou como adequação da educação ao âmbito do mercado ou é vista como modificação do currículo limitado a sua matriz curricular. Sendo assim, consideramos de acordo com Davídov (1988), para que haja a inovação na Educação é necessária uma mudança na estruturação e na organização da escola, de forma que proporcione as novas gerações, uma nova organização que lhes possibilite o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Nesse debate inovador da organização do ensino, por meio da sistematização do que há de mais avançado em termos de conhecimentos produzidos pela humanidade, nos tornou necessária a discussão sobre o próprio conhecimento que trata a Educação Física – área específica do componente curricular.

Ao nos posicionarmos político-pedagogicamente dentro de uma perspectiva Crítica-Superadora, e sobretudo, nos fundamentos teóricos da Psicologia histórico-cultural, defendemos a



cultura corporal, como objeto de estudo da Educação, porque a mesma abrange o ser humano na sua totalidade, na qual o indivíduo consegue se desenvolver em suas máximas potencialidades.

Considerando o indivíduo como um ser histórico e cultural, que se torna mais humano a medida que vai se apropriando de conhecimentos, a Educação tem o papel social fundamental de proporcionar, aos alunos, o conhecimento produzidos historicamente pela atividade humana.

Fica-nos o compromisso de resistirmos as concepções acríticas do trato pedagógico da Educação Física, por acreditarmos que focar apenas no desenvolvimento motor, não dá conta de formar o indivíduo nas suas máximas capacidades humano genéricas.

Desta maneira, explicitamos como objetivo geral da pesquisa investigar as obras a fim de identificar a compreensão de cada autor referente aos objetos de ensino da Educação Física e de que forma este objeto contribui para a prática pedagógica do professor de Educação Física.

2 Metodologia

Para respondermos ao objetivo proposto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, centralizada nos debates em relação aos objetos de ensino da Educação Física. Metodologicamente, realizamos análise e síntese de duas obras: Metodologia do Ensino da Educação Física, que foi elaborada por um Coletivo de Autores (1992); e a tese de Nascimento (2014) intitulada, “A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal”. Para a explicitação das tendências pedagógicas, os autores utilizados foram, Kunz (1994), Manoel (1988) e Davídov (1988). Destas leituras, extraímos as considerações principais que estão relacionadas direta e indiretamente com o tema.

3 A inovação no ensino da Educação Física: uma análise a partir da cultura corporal

Nosso foco é o conhecimento, ou a especificidade da área da educação física, uma vez que no âmbito da literatura pedagógica específica é apresentado de forma heterogênea. Para Manoel (1988), no livro *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* defendem que o objeto de estudo é o movimento humano ou o aspecto motor relacionado ao esporte e às atividades de exercícios físicos como a ginástica e o atletismo. Nessa concepção a Educação Física tem como principal objetivo oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. Kunz (1994), na obra *Transformação didático-pedagógico do Esporte* estabelece que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura de movimento, sendo assim ao invés de ensinar os esportes para simplesmente desenvolver habilidades técnicas, na concepção Crítico-Emancipatória deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que torne o fenômeno esportivo transparente e permita ao aluno melhor perceber a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com suas possibilidades e necessidades. Hildebrandt e Laling (1986), na obra *Concepção de Aulas Abertas à experiência*, sustentam que motricidade como experiência singular e significativa de cada sujeito é objeto de estudo da área.

Nessa concepção a Educação Física tem por finalidade, desenvolver a autonomia do aluno perante as aulas. As concepções tratadas acima, não dão conta de explicar a complexidade do desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades, embora o desenvolvimento motor, a autonomia do aluno e a cultura do movimento sejam importantes para o desenvolvimento do mesmo, mas elas por si só não o explicam.



Diante disso, o objeto de ensino – a cultura corporal se faz mais aceita como objeto de ensino da Educação Física, por entender o ser humano na sua totalidade e por tratar da cultura humana, produzida historicamente. Desse modo a Educação Física trata de objetos culturais e deve ensinar atividades sociais humanas, objetivadas nos seus objetos de ensino. Segundo Nascimento (2014), o termo Cultura corporal se torna relevante pôr a cultura ser um produto da vida social humana e da atividade social do ser humano. Portanto, salientamos as obras de Carolina Picchetti Nascimento e o livro Metodologia do ensino da Educação Física, que tem como objeto de estudo a Cultura Corporal.

A obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) é baseado na teoria de aprendizagem Histórico-Cultural de Vigotski, com ênfase na proposta de ensino Crítico Superadora. O livro tem como objetivo propor novas orientações para o ensino da Educação Física, constituindo e discutindo questões teórico-metodológicas em relação ao objeto de conhecimento da área.

A Educação Física, segundo o Coletivo de Autores (1992), deve trabalhar o conteúdo científico que trata pedagogicamente de temas da Cultura Corporal, que se expressa em forma de jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte, entre outros. Nessa perspectiva, este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física.

O livro faz uma proposição de ensino, denominada de Crítico-Superadora, que se efetiva na “dinâmica curricular”, que envolve: a) organização escolar, que aborda o tempo e espaço pedagógico para aprender; b) a normatização escolar, envolvendo os sistemas de normas, padrões, registros, regimentos, gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação; e c) o trato com o conhecimento, que corresponde “à necessidade de criar as condições para se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30) Os autores utilizam a especificação de Saviani (1991, p. 26) referente ao saber escolar: “é o saber dosado e seqüenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo”.

Focamos aqui no tato com do conhecimento, o que exige além de sua especificação – a cultura corporal - princípios de seleção, organização e abordagem dos conceitos básicos do referido objeto.

O Coletivo de Autores (1992) indica alguns deles como básicos para sua abordagem didático-metodológica, indispensáveis para atuação do docente nessa proposta. Os princípios são divididos para o selecionamento e para a organização dos conteúdos. Os de selecionamento de conteúdos são: a) *relevância social do conteúdo* considerado relevante em relação à realidade social dos alunos; b) *contemporaneidade* busca-se garantir ao aluno o conhecimento mais moderno que existe no mundo contemporâneo e; c) *adequação às possibilidades sócio cognoscitiva do aluno*, em que o professor pondera as capacidades e possibilidades dos alunos em se apropriarem do conteúdo.

Após a seleção do conteúdo a ser ofertado aos alunos para sua apropriação, é necessário o trato pedagógico do mesmo. Para isso os autores apresentam os seguintes princípios: a) *confronto e contraposição de saberes*, em que o professor e o estudante vão contrapor seus conhecimentos sobre o conteúdo, o estudante apresenta seu conhecimento cotidiano e o professor o conhecimento científico; b) *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, aborda o conteúdo em sua totalidade de forma simultânea – confronta o etapismo – que permite ao aluno uma visão de conjunto do objeto estudado; c) *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, o conhecimento sobre o conteúdo se dá de forma espiral em continuidade; d) *provisoriedade do conhecimento* apresenta o conteúdo ao aluno visando a historicidade desde sua gênese.

Apesar da nossa exposição, apresentar os princípios ordenados salientamos, que eles não se apresentam de maneira isolada, mas articulam se entre si. O Coletivo de Autores (1992)



trouxe grandes contribuições para a área da Educação Física, com indicações de organização do conhecimento a partir do materialismo histórico-dialético. Não obstante, a importância da obra, alguns limites em relação às formulações pedagógicas sobre o conteúdo estão de certa forma defasadas. Isso, contudo, não revoga as considerações gerais do Coletivo de Autores.

Entendemos que Nascimento (2014) colabora para o avanço das discussões referente ao tema. Em sua tese de doutorado a autora procura conceituar os objetos de ensino da Educação Física e expressar sua relação essencial. O seu trabalho é fundamentado na teoria Histórico Cultural e no materialismo Histórico Dialético. A tese tem como ponto substancial auxiliar e formar o pensamento teórico nos estudantes e professores.

Segundo a autora, a Educação Física tem por finalidade ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e encarnados nas atividades da cultura corporal. Nascimento (2014) aborda na sua pesquisa da essência dos objetos de ensino da Educação Física, do conteúdo do conteúdo da área. Busca a gênese das atividades da cultura corporal para explicar suas relações essenciais. A partir do seu estudo e investigações, a mesma denomina de objetos de estudos os seguintes elementos: “criação de uma imagem artística com as ações corporais, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal”. Para a uma atividade específica da cultura corporal possui em seu centro um objeto, ocupando o centro de sua estrutura. Sendo assim, quando um objeto ocupa o centro dessa estrutura, as relações que a constitui poderão se desenvolver em suas máximas possibilidades.

As atividades da cultura corporal são apresentadas concretamente como: o jogo de futebol, a amarelinha, o pique-bandeira e entre outros. Segundo Nascimento (2014, p.45) “a atividade humana não pode ser compreendida apenas na sua aparência, precisa ser compreendida também como uma síntese de relações humanas nela objetivadas”. Ou seja, dadas essencialmente. As atividades da cultura corporal existem simultaneamente em três dimensões.

A primeira diz respeito às atividades da cultura corporal, são os próprios objetos que a constituem: a criação de uma imagem artística, o controle da ação do outro e o domínio da própria ação, captados e sistematizados em suas dimensões geral, particular e singular. Em segundo lugar, as atividades da cultura corporal, como formas concretas de atividades: como estruturas particulares constituídas a partir de uma síntese, entre as relações essenciais e gerais da cultura corporal. Em terceiro lugar, as atividades da cultura corporal, existem como atividades apropriadas pelo sujeito, ou seja, o indivíduo deve se apropriar das atividades produzidas historicamente pela humanidade.

(NASCIMENTO 2014)

Nascimento (2014) expõe que as atividades da cultura corporal se apresentam em uma de três relações essenciais: objetivos mutuamente opostos dirigidos a um mesmo alvo; produção de marca com as ações corporais; e produção de uma imagem artística com as ações corporais. No primeiro caso, o objeto se apresenta como de controle da ação corporal do outro pelo domínio do espaço – no caso do jogo – a e do corpo do outro – no caso das lutas. No segundo caso, o objeto se apresenta como o controle da própria ação corporal pelo domínio das metas possíveis e meio-técnicos – caso do atletismo e das ginásticas. No terceiro caso, o objeto se manifesta pela intenção comunicativa e sua composição e decomposição – caso da dança e das atividades circenses. Os três elementos estão presentes em todas as atividades da cultura corporal, mas em cada situação uma delas ocupa a centralidade e as outras têm um papel secundário na composição do objeto.

4 Conclusão



Concluimos que a tese tem um aprofundamento de cunho teórico sobre os objetos de ensino da área, que permite ao aluno a formação do pensamento teórico. Apresentando subsídios para que o professor de Educação Física, organize o ensino e o seu aluno entre em atividade de estudo, por meio da essência dos objetos de ensino da Educação Física.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. (M. Shure, trans.) Moscú: editorial progreso, 1988 (obra original publicada em 1986).

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf; NÚCLEO DE PESQUISAS AMBIENTAIS. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. 142p. (coleção educação física fundamental: 10). ISBN85-215-0287-7.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático- Pedagógica do Esporte**. 1º Ed. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1994.

MANOEL, Edison de Jesus. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: E.P.U., 1988 .150p. ISBN8512361204.

NASCIMENTO, Caroline P. **A atividade pedagógica da Educação Física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2014.

Fonte financiadora: Fundação Educacional de Criciúma da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.



7519184 - EDUCAÇÃO PARA UNIR A CLASSE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM PROCESSO FORMATIVO ANTIESPETACULAR

Talia Jeremias, Rafael Rodrigo Mueller

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

A presente pesquisa surgiu a partir dos estudos sobre educação e formação humana realizados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (*PIBIC*). O objetivo da pesquisa é tecer algumas reflexões acerca de um processo formativo antiespetacular, isto é, um processo formativo que tenha como compromisso a luta contra o que Guy Debord denominou como “sociedade do espetáculo”. O processo metodológico da pesquisa se desenvolveu através do materialismo histórico-dialético, visto que o método torna possível a compreensão das condições materiais do processo histórico e a superação da concepção que compreende a educação como mero mecanismo de reprodução de um sistema vigente. No decorrer do estudo, defendemos que a educação pode ser determinada pelas condições materiais da sociedade em transformação e também pode, justamente por isso, agir no sentido da sua superação. A educação pode agir, portanto, no sentido de superar a consciência espetacular teorizada por Debord (2017), abrindo caminho para a consciência histórica, a consciência dialética que age sobre o mundo e o transforma.

Palavras-chave: Educação, Formação Humana, Sociedade do Espetáculo.

1 Introdução

Há tempos a educação tem sido alvo de discretas investidas neoliberais a fim de atender aos interesses da classe dominante, como se pode verificar, por exemplo, através da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o neoliberalismo, a educação deve ser compreendida como algo cujo valor é economicamente mensurável e, em escala mundial, deve ser composta por métodos e conteúdos padronizados voltados para o desenvolvimento de capacidades e habilidades socioemocionais (como flexibilidade, resiliência, competitividade, etc.) a fim de encontrar um espaço no mercado.

Compreendida dessa maneira, então, a educação acaba sendo destituída do seu principal objetivo: ser um dos elementos centrais no processo de formação humana dos sujeitos, comprometendo-se, segundo Saviani (2013, p. 13), em “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Como pretendemos demonstrar no decorrer deste estudo, para que a educação seja compreendida como o processo que visa humanizar os sujeitos através da apropriação do conjunto da produção humana, é necessário engendrar no seio da sociedade um processo formativo que tenha como compromisso a formação crítica da classe trabalhadora em relação às contradições da sociedade e a superação da consciência colonizada pelo espetáculo, o mecanismo que visa dominar a classe proletária através das imagens reluzentes que parecem conter em si a promessa de uma vida autêntica. Para superar a aposta neoliberal que vê a educação como um meio de gerenciamento do “capital humano” através do incentivo ao consumo, ao governo de si como uma empresa etc., será preciso engendrar um processo educacional que tenha como objetivo o desmantelamento dos mecanismos fetichistas que visam promover a consciência espetacular, a consciência passiva, contemplativa, flexível e resiliente em relação aos problemas sociais.



Guy Debord (1931 – 1994), ao expor as vísceras de um mundo em decadência em sua obra *A sociedade do espetáculo* (1967), fornece considerações fundamentais para a compreensão do papel revolucionário a ser desempenhado pela educação. Escrita no período antecedente ao movimento estudantil do Maio de 68, a obra atuou como pólvora nas mãos dos estudantes franceses, que gradativamente percebiam que o sistema capitalista não podia lhes oferecer mais do que um emprego e que a promessa de emancipação da juventude era, de fato, uma estratégia para aprofundar a inserção da mesma no desenvolvimento da força produtiva capitalista. Constantemente, o ensino dos jovens franceses se mostrava cada vez mais voltado para os interesses da classe burguesa, ou seja, aos interesses que reduziam o ensino ao processo de capacitação e adequação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a obra *A sociedade do espetáculo*, juntamente de outros textos situacionistas, demonstrou que era necessário engendrar uma luta revolucionária contra as forças do próprio sistema capitalista caso a juventude ousasse desejar um processo educacional verdadeiramente emancipador.

Por vezes, encontrar uma saída para o que o autor denominou de “sociedade do espetáculo” parece ser uma tarefa impossível. No entanto, defendemos que a crítica elaborada por Debord não diz respeito ao sentimento fatalista de que a sociedade se constitui de forma irrevogável, impossível de ser superada. Ao contrário, ainda que algumas de suas afirmações soem pessimistas no primeiro momento, é possível depreendermos da obra uma proposta de subversão da ordem econômica, cultural e social vigente. Com base nas considerações de Debord, defendemos que educação e o projeto de formação humana dos sujeitos se apresenta como um elemento fundamental neste processo, principalmente se considerarmos que o derradeiro desenvolvimento da “sociedade do espetáculo” se deu, dentre outros fatores, pela capacidade do espetáculo em “educar uma geração submissa às suas leis” (DEBORD, 2017, p. 195).

Entretanto, é necessário elucidar que não compreendemos a educação como simples reprodutora de um sistema social vigente, neste caso, o sistema capitalista. De fato, é inegável que a educação pode ser determinada pela sociedade e atuar no sentido da manutenção do sistema, mas ela também pode ser, em uma ação recíproca, o fator determinante da transformação social (SAVIANI, 2013). Em outras palavras, há uma relação dialética entre educação e sociedade, justamente porque a educação não se constitui em uma esfera separada da vida social e pode, portanto, engendrar a subversão das relações sociais que, por sua vez, podem engendrar a transformação efetiva das condições materiais da sociedade.

Por fim, a proposta do presente estudo é elaborar uma reflexão acerca de um processo educativo comprometido com a superação da consciência espetacular e com a formação crítica, visando a apropriação efetiva do conjunto dos saberes produzidos historicamente e a constante humanização dos sujeitos.

2 Referencial Teórico

Para defendermos uma concepção educacional para além do espetáculo, ou seja, que atue no sentido de superar a consciência espetacular, é necessário compreendermos primeiro o próprio conceito de “espetáculo” e suas implicações no processo de formação dos sujeitos.

Sendo o principal conceito apresentado pelo autor ao longo de sua obra, o espetáculo se refere às metamorfoses da forma-mercadoria no decorrer do movimento histórico do capitalismo, constituindo-se, segundo Debord (2017, 42), em “seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico”. Em síntese, a sociedade do espetáculo se caracteriza em uma sociedade onde os sujeitos são constantemente colocados em papéis de “espectadores” do teatro encenado pelo fluxo das mercadorias e das imagens.



Cabe ressaltar que as imagens não se reduzem às imagens da publicidade, da televisão ou das redes sociais, apesar destas se constituírem em importantes elementos para a alienação espetacular. De forma mais profunda, as imagens teorizadas por Debord dizem respeito ao fetichismo da mercadoria e ao seu desenvolvimento ao longo do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

Conforme Jappe (2019, p. 37-8) ressalta, no espetáculo

os indivíduos *assistem* ao que lhes falta na vida cotidiana: sob a forma de imagens, no sentido estrito – por exemplo, a vida brilhante que vemos no cinema consola os espectadores da pobreza de sua existência, submetida às exigências rotineiras do trabalho e da vida burguesa –, mas também num sentido mais amplo – cada mercadoria, seja um carro, uma viagem ou uma visita ao museu, promete uma vida feliz e substitui a experiência direta da realidade. [...] No entanto, o espetáculo não é uma conspiração consciente, mas um mecanismo social que representa uma nova forma de dominação de classe. O conceito de “espetáculo”, portanto, vai muito além do papel das mídias e denuncia todas as formas de vida que têm por base a separação estrutural entre atores e espectadores e a passividade organizada que dela resulta

Neste sentido, o fetichismo da mercadoria se torna um elemento fundamental para a compreensão do que Debord chama de espetáculo, considerando que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 2017, p. 38). Em outras palavras, a expressão “sociedade do espetáculo” sintetiza uma sociedade cujas relações sociais travadas entre os sujeitos são mediadas pela circulação das mercadorias, sejam elas materiais ou não. São as mercadorias, os produtos estranhados do trabalho humano, que governam a vida através de um poder naturalizado pelos próprios indivíduos. Como afirma Debord (2017, p. 38), o espetáculo é “o resultado e o projeto do modo de produção existente”, isto é, o espetáculo é produto do próprio avanço da dominação do sistema capitalista, afirmando-se como “o *modelo* atual da vida dominante na sociedade” e como “uma visão de mundo que se objetivou”. O avanço da produção capitalista alcançou um nível tão elevado que as próprias coisas constituem uma “multidão crescente de imagens-objetos”, impondo uma inversão da realidade sensível pela mera aparência suprassensível decorrente do fetichismo da mercadoria.

Assim, como ressalta Debord (2017, p. 52),

o princípio do fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por “coisas suprassensíveis embora sensíveis”, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existem acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência.

Para compreendermos melhor o conceito de fetichismo da mercadoria, podemos recorrer à analogia que Marx (2017, p. 148) faz entre o fetichismo da mercadoria e o fetichismo religioso, anteriormente teorizado por Feuerbach: “aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relações umas com as outras e com os homens”. Os dois produtos da mão e do cérebro humano, as mercadorias e os deuses, parecem reger a vida humana através de poderes conferidos pelos próprios seres humanos. Em *A sociedade do espetáculo*, Debord, Marx e Feuerbach se misturam em uma mesma crítica: as capacidades humanas, anteriormente encontradas nos seres humanos, foram projetadas em dois lugares, na mercadoria e no céu, que agora detém o poder necessário para controlar e mediar as relações sociais e humanas.



Segundo Sader (2007), na apresentação de *A ideologia alemã*:

Para Feuerbach, a capacidade de abstração está na origem da alienação religiosa, em que o homem projetaria suas características, elevadas ao infinito, em um ser externo ao homem. Em vez de ser criado por Deus, como acredita a visão religiosa, é o homem quem cria Deus. De criação, se torna criador. “O homem é o Deus do homem”, conclui (SADER In: MARX; ENGELS, 2007, p. 12).

Assim como Marx, Debord parece recorrer ao fetichismo religioso de Feuerbach para demonstrar como a sociedade do espetáculo reproduz essa mesma inversão entre os sujeitos e suas capacidades, projetadas agora não mais em um deus onipotente, mas no capital e na representação alienada das experiências humanas reais.

Nas próprias palavras de Debord (2017, p. 43):

A técnica espetacular não dissipou as nuvens religiosas em que os homens haviam colocado suas potencialidades, desligadas delas: ela apenas os ligou a uma base terrestre. Desse modo, é a vida mais terrestre que se torna opaca e irrespirável. Ela já não remete para o céu, mas abriga dentro de si a sua recusa absoluta, seu paraíso ilusório. O espetáculo é a realização técnica do exílio, para o além, das potencialidades do homem; a cisão consumada no interior do homem.

Ao engendrar a cisão entre o sujeito e o mundo sensível, o espetáculo e a ideologia burguesa alienam todos os sentidos humanos e impossibilitam o reconhecimento de que o mundo é construído de forma histórica e coletiva pela classe trabalhadora que confere ao mundo que construiu um caráter autônomo e por ele é governada. O fetichismo da mercadoria, este caráter fantasmagórico existente nas coisas, impõe aos seres humanos uma racionalidade — uma visão de mundo (*Weltanschauung*) — passiva e contemplativa, invertendo o real em abstrato e reduzindo os seres humanos, anteriormente produtores da vida material e simbólica (que agora é autônoma, existente apesar dos homens) em “personificações das relações econômicas” (MARX, 2017, p. 160), suportes para a circulação das mercadorias. Isso quer dizer que, no mesmo movimento em que as mercadorias se tornam seres reais dotados de capacidades humanas, os seres humanos se tornam impotentes diante da imensidão da vida que eles mesmos construíram coletivamente.

Na sociedade do espetáculo, então, o processo formativo dos sujeitos tem como objetivo perpetuar a supressão da verdade (a realidade material) e defesa da ilusão (a imagem espetacular), promovendo a formação de sujeitos que apenas contemplem passivamente a constante produção de miragens.

Relacionando rapidamente com a aposta neoliberal de gerenciamento de sujeitos através de capacidades como eficácia, flexibilidade e resiliência, a sociedade do espetáculo também atua no sentido de gerenciar sujeitos cujas vidas e experiências são economicamente mensuradas. Sendo um dos elementos principais no processo de formação humana dos sujeitos, a educação passa a ser considerada na medida em que pode produzir nos sujeitos o desejo pelas imagens espetaculares e a ilusão de que as promessas de uma vida autêntica se encontram no consumo de bens e serviços prontamente disponibilizados pela sociedade do espetáculo.

Os “espectadores” são resultado de uma formação que não considera o ser humano o seu elemento central. Na sociedade do espetáculo não há intenção de formar sujeitos críticos e, especialmente, humanos. Há apenas a necessidade de perpetuar a consciência alienada e a força independente produzida por ela.



Para superar a sociedade do espetáculo, então, é necessário engendrar um processo formativo que tenha como compromisso a superação da consciência espetacular que produz uma visão de mundo passiva e contemplativa, promovendo a formação atores da vida humana.

3 Metodologia

Com o objetivo de tecer algumas reflexões acerca do papel revolucionário a ser desempenhado pela educação no processo de superação da sociedade do espetáculo, optamos por realizar uma revisão teórica e confrontar a totalidade da questão educacional com o conceito de “espetáculo” apresentado por Debord (2017) ao longo de sua obra.

Ancorado no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica, o estudo buscará compreender a articulação recíproca entre educação e espetáculo, considerando que o objetivo da educação não se constitui na manutenção e na perpetuação do sistema espetacular, mas na constante formação crítica dos sujeitos em relação ao conjunto dos saberes produzidos historicamente e aos movimentos contraditórios da sociedade do espetáculo.

Saviani (2013, p. 80) compreende desta maneira a articulação entre educação e sociedade:

Ora, sendo esta [a educação] determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.

Portanto, a fim de refletir acerca de um processo educacional que vá na contramão da sociedade do espetáculo, consideraremos a educação como um elemento profundamente articulado – e não meramente determinado – pela sociedade capitalista e espetacular.

4 Resultados

Em primeiro lugar, para tecermos considerações acerca do papel revolucionário da educação na luta pela construção de uma sociedade para além do espetáculo, é necessário considerarmos que o espetáculo, no âmago do seu desenvolvimento, constitui-se em uma ferramenta de dominação de classe.

Debord (2017) ressalta que o espetáculo não é nada mais que a materialização da ideologia burguesa e o seu modo de produção. As imagens espetaculares decorrentes do fetichismo da mercadoria engendram um comportamento hipnótico e contemplativo a fim de garantir a passividade dos sujeitos frente às contradições do sistema capitalista.

Isso significa que, para depreendermos da obra *A sociedade do espetáculo* uma concepção de formação humana antiespetacular, será preciso, então, identificarmos como o autor compreendia a tomada de consciência da trabalhadora, caracterizada como a “classe que é capaz de ser a dissolução de todas as classes” (DEBORD, 2017, p. 165).

Para Debord, emancipar-se do espetáculo não significa somente “passar menos tempo contemplando as telas – o que já não seria tão ruim –, mas sim algo muito mais amplo: sair de uma economia que se autonomizou frente aos homens que a construíram” (JAPPE, (2019, p. 43).



Em outras palavras, a única emancipação reconhecida por Debord é aquela que poderá livrar a classe trabalhadora das bases materiais da sociedade do espetáculo, ou seja, das bases materiais do próprio capitalismo, e engendrar a construção de uma sociedade completamente nova. O autor não vê possibilidade de emancipação humana dentro desta sociedade, uma vez que o capitalismo se desenvolve através da exploração de uma classe sobre outra (a burguesia sobre o proletariado) e do domínio do fetichismo da mercadoria e da alienação sobre a sociedade como um todo.

Entretanto, Debord destaca diversas vezes ao longo da obra que não acredita em nenhuma espécie de empoderamento individual, característico da emancipação através do consumo vendida pela sociedade mercantil, ou de atitudes reformistas e conciliatórias. Ao contrário, a emancipação da sociedade do espetáculo se dará através da autoemancipação da classe trabalhadora, compreendida por Debord como o sujeito da história que necessita se tornar a possuidora do mundo que produz. Assim, a classe trabalhadora necessita organizar sua ação enquanto classe revolucionária no sentido da práxis, ou seja, da “consciência histórica agindo sobre a totalidade de seu mundo” (DEBORD, 2017, p. 75).

Então, para alcançar a consciência histórica e agir sobre o mundo, os sujeitos necessitam se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a natureza da própria realidade produzida por si. Aqui, portanto, reside a principal potencialidade da educação no processo de superação da sociedade do espetáculo: ao produzir nos indivíduos a consciência histórica, ao romper com o véu ilusório do fetichismo da mercadoria, a educação pode colaborar para a unificação da classe revolucionária.

Assim como Saviani (2013, p. 79) evidencia, a educação pode ser determinada pela sociedade, mas também pode ser não apenas “um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade”.

Defender uma educação para além do espetáculo é, portanto, compreender a necessária tarefa de formar a classe trabalhadora não para a adequação e a flexibilização em relação ao mercado de trabalho sob o sistema capitalista, mas para a apropriação dos saberes historicamente produzidos que possibilitam a confrontação crítica em relação aos movimentos contraditórios da sociedade.

Sendo um trabalho não material, isto é, uma atividade que não produz bens materiais, mas símbolos, conceitos, ideias, valores e saberes que fazem parte do conjunto da produção humana, o processo educativo tem como objetivo “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Assim, ao se apropriar do conjunto de saberes produzidos ao longo da história humana, o sujeito pode tomar consciência das contradições que existem na realidade social, mudar a sua visão de mundo e transformar a realidade material. Ao conhecer o desenvolvimento histórico, que nada mais é do que o processo contínuo pelo qual os sujeitos produzem a existência humana, a classe trabalhadora pode conquistar o pensamento da história que, para Debord (2017, p. 75), “só pode ser salvo ao se tornar pensamento prático”.

Além disso, um processo formativo que tenha como objetivo a superação da consciência alienada e espetacular precisa também considerar os princípios de superação e cisão tão caros ao espetáculo. Assim, na contramão da sociedade do espetáculo que atua constantemente no sentido de separar a classe trabalhadora do mundo que por ela é produzido, a educação contra o espetáculo deverá superar a alienação presente nos sujeitos.

De acordo com Lombardi (2010, p. 29):



No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

Ademais, para lançar as bases que iniciar a superação da consciência espetacular, um processo formativo antiespetacular precisa ter como compromisso a crítica constante da sociedade, a fim de alcançar a raiz das mazelas sociais e construir estratégias para a sua superação. Para isto, é preciso subverter o princípio da “crítica espetacular do espetáculo”, restituindo a crítica social de sua verdadeira negatividade, rompendo com a falsa consciência propagada pela sociedade espetacular — a sua visão de mundo passiva e contemplativa — e reestabelecendo uma consciência dialética fundada na práxis, pois é “a *crítica teórica unificada*, e apenas ela, que vai ao encontro da *prática social unificada*” (DEBORD, 2017, p. 159).

Se na sociedade espetacular a crítica fica circunscrita ao vocabulário do discurso narcísico e positivado do espetáculo, impossibilitando qualquer objeção efetiva, na superação da sociedade do espetáculo, portanto, faz-se necessário formular um vocabulário que possa dialogar com as necessidades da classe trabalhadora.

Assim, como afirma Debord (2017, p. 156),

para destruir de fato a sociedade do espetáculo, é preciso que homens ponham em ação uma força prática. A teoria crítica do espetáculo só se torna verdadeira ao unificar-se à corrente prática da negação da sociedade. E essa negação, a retomada da luta de classes revolucionária, se tornará consciente de si ao desenvolver a crítica do espetáculo, que é a teoria de suas condições reais, das condições práticas da opressão atual, desvelando inversamente o segredo do que ela pode ser.

Nesse sentido, a educação não deve ser reduzida ao processo pelo qual os sujeitos se apropriam dos saberes considerados básicos para a inserção no mercado de trabalho, nem ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais que promovam a adaptação passiva em relação às condições do sistema vigente. A educação deve, então, possibilitar a formação de agentes sociais – recuperando o papel de atores da realidade concreta, superando o papel de “espectadores” – com consciência crítica e dialética, ou seja, antagônica à consciência espetacular.

5 Conclusão

Ao longo deste estudo verificamos que a sociedade do espetáculo constantemente promove a alienação e a passividade dos sujeitos ao transformar o mundo em cenário para a atuação das mercadorias e das imagens que carregam em si a promessa de uma vida mais feliz e de experiências mais significativas.

Assim, o espetáculo se constitui em mecanismo de dominação de classe para esconder, através do fetichismo da mercadoria, as contradições e a barbárie social engendrada pelo sistema capitalista desde os seus primórdios.

Defendemos, então, que o processo formativo dos sujeitos deve levar em consideração a superação da permanente produção da consciência espetacular pelo fetichismo da mercadoria, promovendo uma formação que coloque em evidência as contradições do sistema vigente e garanta a efetiva apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a fim de alcançar a consciência histórica antagônica ao pensamento espetacular.



Em suma, promover uma concepção educacional que tenha como compromisso a superação da consciência espetacular diz respeito, principalmente, em retirar as imagens espetaculares – ou seja, a ideologia da classe burguesa – da centralidade do processo formativo, colocando em seu lugar os próprios seres humanos e os seus desejos autênticos.

Como afirma Vaneigem (1996, p. 21) “[...] a educação deve ter como objetivo a autonomia, a independência, a criação de si, sem a qual não existe verdadeira entreaajuda, autêntica solidariedade, uma colectividade sem opressão”. A educação deve ser, então, o processo pelo qual o indivíduo produz a si mesmo em constante diálogo com a humanidade produzida por aqueles que vieram anteriormente, em um processo histórico contínuo de produção da existência humana.

REFERÊNCIAS

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo (Orgs). Formação humana na sociedade do espetáculo. Chapecó, SC: Argos; Criciúma, SC: Ediunesc, 2019.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: 50 anos depois, mais atual que nunca. 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017 264 p.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino em Marx e Engels. Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p.20-42, ago. 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VANEIGEM, Raoul. **Aviso aos alunos do básico e do secundário**. Lisboa: Antígona, 1996. 83 p.

Fonte financiadora: PIBIC/UNESC



4387139 - ENSINO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA: CURRÍCULO E PESQUISA.

Amanda Vieira dos Santos, Greyce Kelly de Souza, Karoline Cipriano dos Santos, Leticia Herica Burrato

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a proposta de ensino baseada na produção de conhecimento na sala de aula, com o desenvolvimento da pesquisa. A metodologia usada foi a revisão bibliográfica, tendo como principais fontes autores que tratam o tema “Pesquisa dentro da sala de aula”, nos anos iniciais do ensino básico. Foi buscado nas referências os pontos positivos e as limitações deste método de ensino, assim como maneiras de estar trazendo a pesquisa para o dia-a-dia do aluno, como o professor pode instigar seus estudantes a querer pesquisar. Um ponto chave no artigo é o potencial deste método para formação de alunos pesquisadores, e por sua vez, questionadores.

Palavras-chave: Pesquisa, Educação, Aprendizagem, Currículo.

1 Introdução

Este artigo foi desenvolvido na aula de Teorias e Saberes do Currículo, ministrada pelo professor Antonio Serafim Pereira, no curso de Pedagogia, 6ª fase, na qual contamos com a ajuda do mesmo para análise e debate do presente artigo. O artigo tem como objetivo compreender como se formula a pesquisa e sua produção dentro das salas de aula, buscando assim compreender de que forma os professores estão lidando com tais temas no processo de ensino-aprendizagem, assim como os impactos deste método de ensino.

2 Referencial Teórico

Como base para este artigo, no qual abordamos a pesquisa e currículo dentro da sala de aula como contribuidores para uma formação integral dos alunos, utilizamos os textos “Problematização e pesquisa no ensino fundamental” (2010) dos autores Cardoso e Pereira, “Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil” (2016), dos autores Oliveira e Campello, “A produção numa sala de aula”, do autor Moraes (2000), assim como a resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

3 Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas partes. No primeiro momento houve a análise do tema, a apropriação dos conceitos de “pesquisa e currículo” por meio da leitura de artigos que falavam sobre o tema, sendo alguns deles “Problematização e pesquisa no ensino fundamental” (2010), de Cardoso e Pereira, “Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil” (2016) de Oliveira e Campello, “A produção numa sala de aula” (2000), de Moraes.



Ainda nesta primeira parte fizemos a seleção dos artigos que embasaram tal pesquisa, sendo então, a principal fonte de busca de dados a pesquisa bibliográfica. Após essa etapa, houve um maior aprofundamento nos textos selecionados, na qual foi possível debater sobre o tema e gerar conclusões que resultaram neste artigo.

4 Resultados

É fato que a produção de conhecimentos dentro do currículo é importante, sendo afirmado isso na resolução

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. (BRASIL, 2010).

O currículo cumpre um importante papel na educação e na sociedade como produtor e construtor de aspectos sociais e culturais. Além disso, a resolução nº 4 (2010) atribui grande importância ao currículo e desenvolvimento de pesquisas nesta área, visto que o trabalho com pesquisa dentro da sala de aula desenvolve ativamente a criticidade e capacidade de pesquisa dos educandos.

A tarefa final de toda instituição de ensino é fazer com que os estudantes aprendam. Mas qual a qualidade desse aprendizado? Estamos de fato ensinando os estudantes a pensar, ou a reproduzir conteúdo que foram repassados? Como dito por Cardoso e Pereira “a elaboração de conhecimento, precisa superar a transmissão passiva ou a mera reprodução do conhecimento. O maior desafio do professor é fazer com que o aluno e ele próprio saiam da postura reprodutiva e passam a entender a apropriação do conhecimento para além da informação.” (2010, p. 345-346)

A escola deve fazer mais que ensinar conteúdos, deve habilitar os estudantes a compreender e questionar tais conteúdos, de modo que nessa ação de questionamentos, possam vir a responder, e por sua vez, produzir. É desse modo que os estudantes vão estar intervindo no conhecimento; o que antes era tido como algo estático, agora é passível de transformação.

Essa ação de questionar, responder e produzir, deve ser mediada pelo professor. Esse deve, inclusive, dar as condições para que seus alunos venham a refletir, para que desenvolvam “seus espíritos investigativos”, fornecendo fontes e acompanhamento no estudo teórico. A escola, e os professores, têm o papel de mediar os estudantes para a problematização.

[...] buscar respostas às problematizações formuladas; interpretar, compreender, aprofundar e reconstruir os conhecimentos delas decorrentes; promover diálogos e discussões críticas; introduzir formas alternativas de avaliação, enfim, contribuir para mudar a relação pedagógica que tem dado ênfase na exposição e informação do conhecimento (CARDOSO; PEREIRA, 2010, p.347)

Nesse sentido, segundo Cardoso e Pereira (2010) a mediação do processo de problematização envolve diversas esferas que possibilitam o desenvolvimento crítico assim como a autonomia dos alunos.

O texto escrito por Moraes (2000) traz uma discussão sobre a pesquisa em sala de aula como uma metodologia diferente, suas potencialidades, possibilidades e desafios. Além disso, traz



uma experiência que foi feita em uma turma de licenciatura. Com essas reflexões é possível perceber o lado positivo da experiência, mas, também as suas barreiras.

Antes de falar sobre o processo didático da construção da pesquisa em sala de aula, o autor aponta algumas questões sobre o método. O potencial da produção em sala de aula é grande. Segundo Moraes, o “trabalho de produção, adequadamente mediado, possibilita atingir resultados muito positivos, tanto em termos de qualidade formal das produções, como de qualidade política e de transformação dos envolvidos.” (2000, p. 45)

A importância da mediação no processo é imprescindível. Se esta não for bem-feita, o potencial do trabalho pedagógico se esvai. Nesse sentido, o texto aponta alguns problemas que podem surgir no caminho, sendo que alguns desses surgiram na experiência concreta em sala de aula. Um dos problemas é o costume com métodos ‘bancários’ de educação, sendo um processo de aprendizagem mais ativa e autônoma vista com maus olhos. Além disso, por ser um método diferente exige maior acompanhamento do processo.

Quanto ao processo de construção de aprendizagem, o autor aponta que os níveis de produção são diferentes, sendo a reconstrução o nível mais alto. Além disso, divide a produção científica em: especificar o objeto do estudo; apresentar os fundamentos teóricos; descrever a metodologia; desenvolvimento e conclusões. A comunicação, posterior a um momento de escrita prévio, é imprescindível; corresponde ao momento de socialização, discussão e revisão do texto. Após a comunicação o trabalho pode ser alterado, com novas ideias que surgiram no grupo.

Oliveira e Campelo (2016) afirmam que nos trabalhos que analisaram, dependendo da forma de pesquisa escolar, há a indicação que os alunos, muitas vezes, mesmo sem entenderem como funciona, tendem a negar a pesquisa. Segundo as autoras, o desinteresse era gerado pelo fato de que as professoras não problematizavam o tema, assim como também não tinham a preocupação com a escolha do mesmo, sendo esse, um assunto sem ligação com suas realidades, não havia também a orientação por parte dos professores e disponibilização de materiais adequados para a desenvoltura da pesquisa.

Muitas vezes, os temas utilizados fogem da realidade dos alunos, são temas que não os fazem refletir ou até mesmo criticar o que está sendo estudado. As fontes que são a base também podem causar certo bloqueio, bem como o local em que encontrá-las. Por exemplo, a biblioteca é um ambiente utilizado para a pesquisa, porém, com frequência os alunos não sabem como pesquisar as melhores referências e filtrá-las. Se tal processo antecipasse a real pesquisa, a probabilidade de os alunos conseguirem se aprofundar nos conceitos de estudo seria maior.

Segundo Oliveira; Campello (2016),

Alguns estudos mostraram possibilidades de evitar essa prática: trabalhar a pesquisa escolar na perspectiva de questionamento, e não de temas (Almeida, 2006); solicitar produtos autênticos (Silva, 2006); esclarecer sobre o significado do plágio (Diedrich, 2009); realizar a pesquisa na escola, e não fora do horário escolar (Burlamaqui, 2007); trabalhar em parceria professor/bibliotecário (Bicheri, 2008; Garcez, 2009); exigir a estruturação lógica do trabalho; e apresentá-lo para os colegas (Oliveira, 2008).

Nesse sentido, os autores apontam algumas alternativas para lidar com as barreiras que existem na escola quanto ao trabalho com pesquisa. Assim, modificando o modo como a pesquisa é aplicada com os alunos, a mesma faria surtir uma visão diferente dos estudantes perante a pesquisa.

5 Conclusão



Por meio da leitura dos textos foi possível perceber que existem vários desafios para a elaboração de pesquisa com os alunos no âmbito escolar, porém seu potencial pedagógico e transformador é enorme, capaz de contribuir significativamente para a conscientização, transformação política, hábito de produção, desenvolvimento de criticidade e autonomia. Mostrando para os alunos que os mesmos são capazes de produzir seus próprios textos e que suas opiniões são importantes e necessárias para a criação de um mundo melhor. A escola aqui desempenha o papel de mostrar para o aluno a importância de produzir, assim como também, onde buscar e como questionar.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Eloir Fátima Mondardo; PEREIRA, Antonio Serafim. **Problematização e pesquisa no ensino fundamental: critérios e interrogações**. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Note/Downloads/278-2566-2-PB%20.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

OLIVEIRA, Iandara Reis de; CAMPELLO, Bernadete Santos. **Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n2/0103-3786-tinf-28-02-00181.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

MORAIS, Roque. **Produção Numa Sala De Aula Com Pesquisa: Superando Limites E Construindo Possibilidades**. Porto Alegre: Print Line, 2000.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação câmara de Educação Básica. Brasil, SC.



7975759 - FORMAÇÃO HUMANA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO: O HORIZONTE CRÍTICO NO PROCESSO DA PEDAGOGIA FILOSÓFICA

Cristiano José Steinmetz, Rafael Rodrigo Mueller

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Analizamos neste artigo, a partir da perspectiva decolonial de Álvaro Vieira Pinto, as principais contribuições do conceito de educação para o amplo campo da formação humana no prisma da América Latina. Apontamos aqui que a concepção crítica de educação a partir das obras do autor, possibilita-nos uma ampliação de possibilidades interpretativas do campo pedagógico, ao passo que também permite uma abertura para questionamentos acerca de determinadas concepções de educação inseridas no âmbito neoliberal contemporâneo. Como contraposição às políticas neoliberais para a educação, os conceitos explorados neste artigo, tendem, portanto, compreender o conceito de educação vinculado à uma ideia de formação humana mais ampla.

Palavras-chave: Formação Humana, Educação, Consciência crítica.

1 Introdução

Durante todo o processo de desenvolvimento, ou melhor subdesenvolvimento, da nossa realidade nacional nos foi apresentado e afirmado categoricamente, de forma subjetiva ou mesmo objetiva, que elementos da nossa cultura como o conhecimento científico e o desenvolvimento da sensibilidade humana – por meio da religião e da arte – foram importados de algum lugar plenamente desenvolvido do Ocidente. E que, portanto, a questão da qualidade – no sentido estrito do termo – se apresenta como um elemento inerente da plena condição de desenvolvimento intelectual ocidental. Consequentemente essa relação nos fez acreditar que o que vem de fora possui maior validade em relação ao que *vem* de dentro, neste sentido, não havia e, segundo muitos ainda hoje, não há necessidade de se investir naquilo que é pertencente ao “dentro”, ou seja, ao “nosso” em termos de nação. Afinal, tudo que há para colaborar, em termos de desenvolvimento científico, humano e social já foi *elaborado, testado e comprovado* no exterior, portanto, o movimento de importação aparenta ser suficientemente qualificado, pois porta consigo uma suposta *assertividade absoluta*. É a partir deste cenário que Álvaro Vieira Pinto (1909 – 1987) vai desenvolver ainda no século XX, algumas das mais incisivas críticas à conjuntura total do país.

Desta forma, é a partir dessa concepção que evidencia uma profunda alienação em relação ao movimento que dá origem a uma parte daquilo que nos é tido como natural, que o filósofo brasileiro desenvolveu uma série de posicionamentos que tencionam os elementos pertencentes à essa “naturalidade importada” diante da realidade concreta e existencial de nosso país.

Cabe apontar que, a partir do conjunto de obras do autor, as categorias epistemológicas vinculadas às tradições do existencialismo e do materialismo ora se articulam analogamente, ora parecem apontar para perspectivas distintas, porém o que vale frisar é que: para o filósofo, a transformação das matérias-primas da natureza implica diretamente na formação da consciência do ser humano e, por conseguinte, nas suas formas de organização social. Portanto, esta organização social, por sua vez, implica no caráter existencial dos indivíduos, envolvendo-os numa



complexa relação histórica – vide, por exemplo, o capitalismo – onde o âmbito da formação humana não é universalmente *acessível*, devido ao complexo social que interage com os indivíduos e que perpassa desde a divisão social do trabalho e as condições socioeconômicas vinculadas à hierarquia de classe social até as questões sócio-históricas vinculadas a educação formal.

A partir de questões relacionadas à educação e, portanto, à *pedagogia filosófica* constituída por Vieira Pinto, procuramos compreender em que se constitui tal pedagogia e, como ela é assimilada enquanto elemento central do conceito de *Bildung*⁴ para o autor. Possibilitando, *a posteriori*, relacionar a presente discussão com as demais categorias que compõe a complexa esfera da formação humana para o autor, com por exemplo a questão da *amanualidade* e do *trabalho*.

2 Referencial teórico

Álvaro Vieira Pinto (1909 – 1987) foi um *ideólogo do pensamento* e um filósofo de peso para a área da educação no cenário intelectual brasileiro, inclusive exercendo influência direta no pensamento de Paulo Freire (1921 – 1997). Suas contribuições para a área da educação permanecem extremamente atuais, portanto, nos possibilitando se apoderar delas para compreender o amplo campo da formação humana tendo em vista as reais condições sociais nas quais a educação se projeta. Suas fundamentais concepções em torno da educação se encontram dispersas em vários momentos de suas obras. À medida que Vieira Pinto delineia concepções sobre educação⁵, o autor ainda discorre sobre uma série de elementos fundantes do ser social, e inclusive, em certos momentos o seu pensamento se assemelha ao pensamento de György Lukács (1885 – 1971) e também ao pensamento materialista histórico-dialético de Karl Marx (1818 – 1883).

A presente pesquisa baseia-se especificamente na bibliografia composta por: *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica* (1979); *O Conceito de Tecnologia – Volume 1* (2005); *Consciência e Realidade Nacional: A Consciência Ingênua* (1960a); *Consciência e Realidade Nacional: A Consciência Crítica* (1960b); *Sete lições sobre educação de adultos* (1986); *A sociologia dos países subdesenvolvidos: introdução metodológica ou prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do "vale de lágrimas"* (2008).

3 Metodologia

A metodologia da pesquisa baseia-se em um movimento teórico que pretende compreender, em um primeiro momento o que é educação para Álvaro Vieira Pinto para, em seguida, compreender como se articularia suas contribuições em torno da educação para o amplo e complexo campo da formação humana. Desta forma, é por meio do caráter de revisão,

⁴ Nas obras de Álvaro Vieira Pinto o termo *Bildung* aparece referindo-se à tradição alemã vinculada à uma concepção da filosofia e da educação que as liga a um processo de *hominização*, ou seja, de formação pessoal e cultural no prisma da concepção de formação humana. O termo *bildung*, por sua vez, estabelece uma relação dialética metabólica entre condição humana e mundo, isto é, entre ser humano e natureza.

⁵ O autor também levanta questões relevantes acerca de qual seria o papel da universidade no âmbito social e o que é ensinar e aprender, e ainda, o que seria sua concepção de consciência ingênua e crítica. Em suas obras, Vieira Pinto também faz apontamentos sobre os conceitos de conteúdo e forma da educação, educação de adultos, formação do educador etc.



comparação e análise bibliográfica que alcançamos os presentes tópicos apresentados ainda neste item da pesquisa.

Para Álvaro Vieira Pinto a educação é um tema fundamental para analisar a sociedade e o ser humano como pertencentes à totalidade que compõe realidade existencial humana. Portanto, a educação enquanto uma dimensão do próprio desenvolvimento humano, ocupa um papel indispensável para compreender, ao menos de forma inicial, em que se basearia, portanto, o movimento de práxis vinculado à formação integral do indivíduo que foi elaborado pelo autor ao longo das décadas de 1960 até meados do fim da década de 1980 quando o autor veio a falecer.

Para o filósofo, a realidade nacional é constituída às massas enquanto uma realidade profundamente alienada, isto é, alienada não somente no sentido material de sua existência como também no sentido cognoscível dos sujeitos sociais submetidos ao colonialismo cultural e econômico da centralidade hegemônica do poder. Entretanto, cabe-nos frisar que no modo de produção capitalista a alienação não se faz clara, tendo em vista que as demandas colonialistas do capitalismo compõem integralmente a realidade de todos os sujeitos submetidos ao alcance do mesmo.

Tendo em vista a consciência colonizada das massas, Vieira Pinto acreditava que a racionalidade crítica restante do país – aquela com potencial para uma transformação efetiva da realidade nacional – se comprometeria de tal forma que, ao passo que o sujeito das massas *naturalizaria* a condição do conhecimento científico enquanto algo alheio à sua realidade, restaria a ele somente a espera de que o *outro*, ou seja, o sujeito iluminado do Ocidente, possibilitaria a constituição da sua própria *hominização*.

O autor de forma irônica ainda coloca a questão do filósofo nacional enquanto sujeito que também possui uma consciência colonizada: “o filósofo, não tendo nada de próprio a pensar, satisfaz-se em respirar os zéfiros divinos provenientes das regiões ocidentais cultas, ricas, pensantes por direito natural” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 45). Assim, o sujeito das massas projeta para além da sua realidade material e existencial aquilo que compõe a sua própria consciência enquanto sujeito social, crítico e politicamente ativo.

Álvaro Vieira Pinto identificou a periferia do sistema capitalista enquanto o *vale de lágrimas* que, sobretudo, diz respeito ao país cuja condição de subdesenvolvimento projeta aos sujeitos das massas as condições para a não formação de um novo projeto político, econômico e social que supere as condições impostas pelo capital imperialista que têm como intuito, drenar deste “vale” as riquezas que permitem o seu “pleno desenvolvimento”.

Vale ressaltar que a questão da alienação para Vieira Pinto não alude unicamente àquilo que é importado à nossa realidade, mas também, àquilo que, em um primeiro momento, surge como resultado do trabalho humano livre e, que, em um segundo momento, reaparece na forma de mercadoria de acordo com demandas capitalistas. Isto implica na condição da alienação em todos os aspectos da existência, seja na consciência de si enquanto sujeito crítico e político, seja na produção e reprodução dos meios materiais de subsistência social. Portanto, a alienação em sua extrema abrangência, desloca a práxis filosófica – que será apresentada posteriormente –, para uma parte nebulosa da realidade humana.

Por ser um autor que se apropria do método dialético, Vieira Pinto pensa as diferentes dimensões humanas com uma forte influência do pensamento hegeliano e – por definir o movimento histórico da humanidade, e sua consequente produção material, enquanto um elemento fundamentalmente basilar em sua obra –, a sua base filosófica e epistemológica acaba por lembrar



o conjunto da obra marxiana, ou seja, o caráter materialista histórico-dialético perpassa sua obra, envolvendo também uma *antropologia existencialista*⁶.

O próprio filósofo defende o caráter dialético e o papel da historicidade no sentido que ambos possibilitam a formulação de uma: “[...] lógica adequada à compreensão do processo comum que arrasta no evoluir histórico tanto o mundo quanto o pensamento humano.” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 521). Em outras palavras, o autor afirma que: “[a] historicidade da ciência consiste na historicidade dos métodos de que se utiliza e na do exame e compreensão do próprio pensamento.” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 92).

Procurando situar sua teoria em uma ampla perspectiva que dê conta de analisar os mais variados objetos da ciência inseridos na condição de totalidade material da vida social, o autor afirma que o processo pedagógico deve ser entendido enquanto um *processo dinâmico científico* e que, portanto, “pode-se dizer que a pedagogia reproduz a sociologia; que não há problema pedagógico que não seja sociológico, e vice-versa.” Isto é, a totalidade se articula no sentido que, “toda transformação sociológica é fonte de modificações pedagógicas.” (VIEIRA PINTO, 1986, p. 25). Afinal, “a educação é eminentemente matéria sociológica” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 120).

Portanto, para Vieira Pinto onde há sociedade também há ciência, logo, há educação. Neste sentido, o autor defende que, mesmo nas mais primitivas sociedades da cultura humana já havia ciência e estas sociedades, preocupavam-se em transmiti-la para as suas próximas gerações. Assim, a pedagogia se apresenta enquanto uma *prática social* e, portanto, uma prática que necessita de um movimento que tome pela raiz as condições sócio-históricas onde ela será aplicada. Nas palavras de Vieira Pinto: “Por êsse motivo, uma teoria da educação é inseparável da teoria intelectualista da realidade social.” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 298).

E mais, não basta considerar o processo educativo somente como necessitando estar vinculado à questão da sociologia, mas sim vinculado à questão dialética da luta de classes. Tendo em vista que as classes dominantes que constroem a forma, o método e o conteúdo da educação estão em oposição social e econômica em relação à classe trabalhadora, logo não haverá o interesse por parte das classes dominantes na emancipação social dos sujeitos do processo formativo uma vez que isso implicaria no fim da manutenção de seus privilégios. Porém, segundo o autor, “[...] o ‘vale de lágrimas’ está destinado a desaparecer com o avanço do processo histórico, como desapareceram situações ainda mais trágicas no passado.” (VIEIRA PINTO, 2008, p. 167).

Ao criar as condições para a sua própria subsistência o ser humano não só cria aquilo que o hominiza, como também aquilo que humaniza o fruto de seu trabalho⁷. Este perene processo de desenvolvimento histórico, só se tornou possível por meio da transferência de conhecimentos de uma geração a outra. Logo, como já visto, a ciência que estuda o desenvolvimento humano como um todo, ou seja, a pedagogia, articula-se socialmente enquanto um elemento fundamental da vida em sociedade. Nas palavras de Vieira Pinto “a educação não precede o processo de

⁶ Diferente de uma *antropologia do idealismo* que determina o ser humano a uma só fórmula da realidade, ou seja, que de certa forma omite o caráter humanamente amplo do indivíduo, eliminando qualquer alteridade, a *antropologia existencialista*, vinculada a uma concepção sartreana, aponta para o caráter *aberto* do próprio indivíduo. Neste sentido, esta antropologia alude a condição do homem de criar a si próprio e, portanto, criar o mundo – no caso de Vieira Pinto, por meio do trabalho –, no qual o mesmo se organizará em sociedade. Porém, cabe ressaltar que a “[...] filosofia da existência, [pode ser perigosa, pois] reflete o modo de existir de quem a pensa” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 66).

⁷ Para o filósofo “o trabalho não é apenas atividade exercida exteriormente pelo homem, mas fator constitutivo da sua natureza, no sentido de que é por intermédio dele que se realiza a humanização progressiva do homem, e que cada um constrói a sua consciência da realidade” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 60).



desenvolvimento, acompanha-o contemporaneamente” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 118). Porém, a questão da pedagogia acompanha também a questão da consciência.

Ivaro Vieira Pinto defendia categoricamente que a atividade pedagógica deveria estar inseparavelmente conectada daquilo que o autor identificava enquanto *consciência crítica*. Esta consciência, por sua vez, colabora com a formação do sujeito social a fim de torná-lo ativo e criticamente envolvido no âmbito político. Segundo o autor:

A consciência crítica é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação. Inclui necessariamente a referência à objetividade como origem de seu modo de ser, o que implica compreender que o mundo objetivo é uma totalidade dentro da qual se encontra inserida. Refere-se a si mesma sempre necessariamente no espaço e no tempo em que vive. É pois, por essência, *histórica*. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 60).

Dessa forma o autor não só defende a questão da consciência crítica como combate a sua antítese, a *consciência ingênua*. Para o autor a,

consciência ingênua é aquela que [...] não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. Por isso julga-se um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional, acredita que suas idéias vêm dela mesma [...]. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 59).

Tendo em vista que, se a história é considerada enquanto um elemento indispensável para a compreensão de uma dada realidade, o autor, ao reagir à consciência ingênua, opõe-se aos saberes abstratos apresentados socialmente de forma destituída de quaisquer fundamentações sócio-históricas. Assim, o sujeito da consciência ingênua será incapaz de manter um diálogo horizontal com o sujeito da consciência crítica. Em diferentes momentos de suas obras, Vieira Pinto afirmou que: o filósofo precisa, necessariamente, falar a língua do povo (VIEIRA PINTO, 2005), caso contrário, ele se submete a possibilidade de diálogo à lógica da alienação que expressa categoricamente a falta de consciência de classe e da consciência nacional.

Ainda segundo o filósofo, “[a] perda da noção de “classe social” é um fato de extrema nocividade na concepção do projeto de transformação da existência histórica de uma nação atualmente subdesenvolvida.” (VIEIRA PINTO, 2008, p. 183). Isto, por sua vez, implica na necessidade de compreender a questão da luta de classes dentro do processo educativo uma vez que se pretende superar as atuais condições da existência que envolvem as massas do vale de lágrimas.

Mas, afinal como Vieira Pinto compreendia a educação? E qual a relação desta com o amplo prisma da formação humana? Para o autor “*A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses*” (VIEIRA PINTO, 1986, p. 29). E não só isso, como também:

A finalidade última do homem é a criação racional do próprio homem. A esse fim é que serve o conhecimento científico produzido pela consciência crítica da realidade e pela compreensão dialética da necessidade de criação de uma sociedade que permita ao homem atingir a plenitude de sua humanização. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 518).



Por conseguinte, Vieira Pinto afirma que a, “[...] educação é formação (*Bildung*) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano [...]” (PINTO, 1986, p. 30). Isto posto, vale perceber que a educação não é um processo relacional isolado entre professor e estudante, mas sim, um processo *dinâmico* no qual toda a sociedade colabora no sentido que:

“A educação é uma tarefa social *total*, em duplo sentido: de que nada está isento dela, e de que é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo.” (PINTO, 1986, p. 69).

Portanto, a questão da *transformação sociológica* vinculada à *transformação pedagógica*, apresenta-se em uma intrincada condição na qual a totalidade da vida social se apresenta enquanto base para todo o processo pedagógico. Isto, por sua vez, evidencia a necessidade da compreensão reciprocamente dialética das problemáticas pedagógicas enquanto problemáticas também sociológicas. Ou seja:

O homem não adapta a si a natureza, não constrói o mundo em que vive e, por conseguinte, não produz as idéias de que se valerá para a produção subsequente, *por seu esforço isolado*, mas sempre numa *ação coletiva*, em união com um grupo de semelhantes, que pode a princípio ser diminuto, mas tende continuamente a crescer. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 87, grifo nosso).

Desta forma, o filósofo brasileiro afirma que, “a política, a técnica, a ciência, têm que ser consideradas na pedagogia, na teoria da pedagogia, para poder unificar e ao mesmo tempo inspirar a verdade pedagógica nos diversos campos em que ela se desdobra” (VIEIRA PINTO, 1986, p. 23). Esta concepção apresenta um embate direto com determinadas concepções neoliberais – ou ainda, ultraliberais – de educação que, além de terem as condições do capitalismo como horizonte último do seu processo educacional, também defendem (in)diretamente a alienação política durante a ação do processo pedagógico. Um exemplo disso é o projeto Escola Sem Partido, defendido pelos setores conservadores da ordem burguesa nacional. Vieira Pinto não conheceu estes projetos *sociológicos*⁸ para educação, mas conheceu, ainda no século XX, o papel da educação no prisma da transformação política.

Vieira Pinto, já na década de 1960, compreendia a questão da manutenção da ideologia dominante no processo pedagógico da seguinte forma:

A todo momento coexistem na sociedade duas modalidades de educação, dois sistemas pedagógicos estão constantemente desenrolando-se: um, o oficial, de caráter formal, imposto de cima para baixo, vindo da consciência atual dos dirigentes e administradores para o terreno objetivo; outro, real, imposto pelos fatos na pressão que exercem sobre o pensamento, o que é ministrado pelo processo mesmo do desenvolvimento na etapa onde se acha. (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 120).

Neste sentido, o processo de formação humana deveria perpassar a escola e se complementar na realidade externa, social, do estudante ao longo de seu decurso formativo, porém,

⁸ De forma breve, Vieira Pinto faz uso do termo *sociológica* ao se referir à sociologia apologética da sociedade capitalista na obra *A sociologia dos países subdesenvolvidos* (2008).



os diversos dispositivos neoliberais pautados na extrema concorrência entre os indivíduos dificultam o fortalecimento deste processo. Deste modo, vale frisar que todo o complexo que abrange a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Isto por si só, já compromete o processo educativo, porém quando demandas tecnocratas instituem que a função da escola, principalmente durante o Ensino Médio, é formar *competências e habilidades*⁹ para o aluno se inserir no mercado de trabalho, toda e qualquer formação humana se esfacela diante das demandas do avanço do processo econômico.

Assim, além da função conjuntural da educação ser um elemento constituído pelos grupos social e economicamente dominantes, também há o fato de que todo o poder econômico se encontra concentrado e que a educação de modo geral, se apresenta como um mecanismo de manutenção sócio-ideológico que faz dos estudantes a *massa de manobra* necessária para a efetivação das objetividades impostas pela normatividade social. Percebe-se, deste modo, a questão vista anteriormente sobre um *complexo dinâmico* de educação que permite que o sujeito se aproxime do processo de formação humana (*Bildung*) agindo, portanto, socialmente como o meio de emancipação política e cultural vinculado à concepção de *consciência crítica* já exposta a partir da obra do autor.

Segundo o próprio autor: “Não há teoria da educação sem teoria da finalidade da educação” (VIEIRA PINTO, 1986, p. 26), ou ainda, “[...] não há desenvolvimento sem consciência correspondente, ao menos implícita, e esta não se forma sem alguma espécie de educação” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 120). E, enquanto filósofo da educação, Vieira Pinto se preocupou em criar uma teoria da educação vinculada a uma ideia de práxis, que conduzissem a atividade pedagógica à realidade e que, portanto, não se apresentaria como uma pedagogia pronta, fechada em si mesma e reduzida como uma simples teoria pedagógica pobre em determinações, mas sim, como uma atividade pedagógica acompanhada da teoria. Sendo assim, o autor apresenta o que constitui a sua teoria da educação, apresentada em suas obras como: “pedagogia filosófica”.

Para construção de uma pedagogia filosófica é preciso reunir dados ou elementos provenientes de quatro setores do saber: 1) da teoria do pensamento (dialética); 2) da organização dos atos do conhecimento em seus diversos pontos; 3) do estudo fisiológico ideal da psicologia; 4) da teoria do desenvolvimento humano, essencialmente histórico, marcado pelas diferentes culturas e civilizações. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 23).

Para o filósofo, a educação é um processo exponencial e de ordem consciente – que se apresenta como uma atividade teleológica –, um fato existencial, social, cultural e histórico. E que se desenvolve sobre o processo econômico de determinada sociedade.

Por exemplo, a questão da alfabetização – de fundamental importância para Vieira Pinto –, está erigida sob o prisma da pedagogia filosófica no sentido que esta não alude unicamente para o ato de saber ler e escrever, mas também, para o gesto de conseguir interpretar o mundo de maneira mais abrangente. Deste modo o analfabeto não é um sujeito desprovido de inteligência, mas sim, um sujeito que, devido as condições

⁹ O projeto tecnocrata de educação intitulado como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que é função da escola providenciar aos estudantes a formação de “[...] habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8). Como também, na sexta competência geral para a educação básica, se torna função da escola possibilitar o entendimento e o procedimento que envolve as relações próprias do mundo do trabalho, para, portanto, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida. (*Ibid*, p. 9).



sociais a ele impostas ao longo de sua vida, foi impedido de apropriar-se das mais variadas oportunidades sociais, tendo como exemplo, a própria atuação crítica na esfera política.

Assim, para o autor:

O analfabetismo não é o estado inicial, natural do ser humano, pois não tem sentido dizer-se que uma criança em idade pré-escolar é analfabeta. A criança torna-se analfabeta, em virtude do particular processo de educação que a sociedade pobre lhe destina. O analfabeto não possui como essência ser analfabeto, mas é o resultado, o termo de um processo educacional, tal como o letrado. O analfabeto é educado pelas condições da sociedade para se tornar analfabeto, não nasce tal. Alfabetizar e analfabetizar são duas formas de educação que a sociedade está constantemente destinando a duas classes de seus infantes, de acordo com a situação de trabalho e de nível econômico que lhes oferece (VIEIRA PINTO, 1960b, p. 383).

Desta forma, a pedagogia filosófica pode ser entendida como: o processo crítico de humanização da existência humana que, por ser inconcluso, acompanha a humanidade ao longo do seu próprio processo de formação. Ou seja, em seu processo dialético, a formação humana não tende à uma definição conceitualmente fechada e de caráter puramente sintético, e sim, à abertura ao discurso científico e para o devir de pluralidades que dialoguem com a totalidade das circunstâncias sócio-históricas determinadas, como por exemplo, a base econômica social que tanto sustenta a divisão social do trabalho e, portanto, a divisão de classes sociais, como por conseguinte, também sustenta a forma da educação, seus conteúdos e as condições que possam viabilizar a ascensão social de determinada classe social por meio do processo educativo.

4 Resultados

Como pudemos perceber até aqui, a concepção de formação humana para Álvaro Vieira Pinto não só discorre pelo campo da educação, como também por todo o campo cultural de desenvolvimento e de atuação humana. Neste sentido a noção de totalidade acompanha todo o progresso de formação humana para o autor. Sendo que o mesmo afirma que:

A educação é um fenômeno social *total*. Para atendê-la é indispensável empregar a categoria de *totalidade*. Significa que não se pode interpretá-la (nem planejá-la) se não se tem em vista todo o conjunto de valores reais (sociais) que sobre ela influem e dos efeitos gerais que dela resultam sobre os demais aspectos da realidade social. A educação é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não pode ser dissociada dela, tratada isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a interrelação de cada parte com as demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 51).

Assim, a pedagogia não é uma ciência que pode ser formulada em algum período histórico ou em alguma sociedade para ser replicada daí em diante. A pedagogia envolve um trabalho dinâmico que compreende a singularidade de cada período histórico e cada sociedade na qual ela se encontra inserida. Portanto, a concepção de formação humana para Vieira Pinto percorre o movimento sóciopedagógico da *pedagogia filosófica*.



Isto é, o sentido que, vinculado ao contexto social, possibilita a práxis filosófica que envolve tanto o educador quanto o educando em um processo metabólico onde *um* sustenta o *outro*, isto é, onde um existe para o outro no processo conjunto que envolve a teoria e a prática pedagógica. Portanto, um processo educativo onde o educando – que é o sujeito central de todo este processo –, deve ter por direito a possibilidade de apresentar diferentes contrastes de acordo com a sua própria condição e realidade social, visto o caráter dialético deste processo que não apresenta pontos sintéticos fechados em si mesmo, mas sim, pontos que carregam em si novas contradições que devem ser percebidas e exploradas tanto pelo educador quanto pelo sujeito do processo educativo. Desta forma o sujeito inserido no processo educativo ao compreender a totalidade das determinações que compõe o seu mundo, humaniza a sua formação no mesmo movimento em que humaniza a si durante o processo social de educação.

5 Conclusão

Assim, como visto até aqui a questão educacional é tida no Brasil com uma série de problemáticas que envolvem a grande área da formação humana brasileira, tendo como base o cenário colonializado e subdesenvolvido da nossa nação. Onde, portanto, as críticas decoloniais tecidas por Vieira Pinto acerca da concepção de hominização nos fornecem as bases para compreender o conjunto de uma cultura inclinada à uma dissipação do espírito científico brasileiro ao passo que a educação, enquanto uma dimensão da formação humana, é posta num segundo plano do desenvolvimento do país.

O que se demonstra aqui enquanto o cerne da crítica de Vieira Pinto é o que o filósofo apontou como o ato de deslocamento da consciência ingênua para a crítica, ou seja demonstramos como esse gesto nos possibilita perceber a educação enquanto um movimento dinâmico pautado numa práxis que procura também evidenciar a alienação científica que cria um cenário de constante dependência da produção intelectual em nosso território nacional, ao passo que, por conseguinte, também defronta as históricas estruturas hegemônicas de poder.

Deste modo, a importância das concepções de educação, formação humana, consciência crítica etc., exploradas neste artigo se evidenciam como sendo essenciais para compreender a questão da alienação de realidades sociais e culturais alheias à nossa, assim, nos cabe perceber que a questão da alienação aponta para “[...] um fato social objetivo e se refere à consciência toda [...]” (VIEIRA PINTO, 1986, p. 53), portanto, alude à toda racionalidade e culturalidade de uma sociedade.

Neste sentido, defender a área da educação sem posicioná-la numa perspectiva crítica, pode e, — por vias capitalistas de regra — vai colaborar com a formulação de uma suposta teoria da educação que, novamente, tem como horizonte não só a manutenção do poder das classes dominantes, mas também a subjugação do ser humano a esfera do capitalismo, impondo-o às coerções ao rendimento implicadas pelo próprio neoliberalismo. O que se delineia como um horizonte mais humano para a educação baseia-se, tanto no papel do educador que deve “[...] cooperar com o trabalho racional para a formulação de uma ideologia, como instrumento de emancipação do seu país” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 65), como também, no movimento de práxis que envolve a realidade social do estudante, possibilitando-o o direito de acesso universal aos elementos socio-históricos, científicos e culturais de determinada sociedade, independente do período histórico e da sociedade no qual o sujeito do processo educativo se encontra.



Portanto, em contrapartida as atuais condições sociais de existência, Álvaro Vieira Pinto (1986, p. 49) defende de forma categórica que a “[...] educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo [...]”. Não só isso, como também defende que o “[...] fundamento humanista e dialético do método crítico [...] é uma atividade natural do homem [...]” (*Ibid.* p. 99). Deste modo, todo o complexo que envolve a educação e a formação humana não deveriam se apoiar no prisma das condições econômicas, como também as condições econômicas não deveriam *mercantilizar* as instâncias humanas presentes na vida social.

Desta maneira, a concepção de formação humana para o autor aponta não para a simples destruição dos poderes hegemônicos da sociedade, mas sim para o papel da crítica enquanto um modo democrático de metabolismo entre ser humano e mundo, trabalho e educação etc., evidenciando assim, que o processo de formação humana não está pautado na conservação de estruturas hierárquicas, muito pelo contrário, isto é, o autor defende categoricamente que esse movimento deve estar embasado em uma estrutura desierarquizante. Assim, a formação humana para Álvaro Vieira Pinto não só perpassa as mais variadas condições sociais como também só se efetivaria na condição de não haver desigualdade entre os sujeitos da práxis social, portanto, em uma sociedade onde o horizonte circunscrito ao capitalismo fosse superado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em 28 mar. 2019.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**: A Consciência Ingênua. Vol. 1. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB. 1960a.
- _____, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**: A Consciência Crítica. Vol. 2. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB. 1960b.
- _____, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- _____, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____, Álvaro. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**: introdução metodológica ou prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do "vale de lágrimas". Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. 430 p. Organização: José Ernesto de Fáveri.

Fonte financiadora: PIBIC/ UNESC.



4693922 - MINERAÇÃO DE CARVÃO X RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS: REVISÃO SISTEMÁTICA E ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

**Suelane Fenali, Amanda Vieira Matiola, Josué Cardoso Nicolau, Iara Zaccaron Zanoni,
Natan de Oliveira Rezende, Aline Votri Guislon, Altamir Rocha Antunes, Guilherme Alves
Elias, Robson dos Santos**

1Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

O carvão tem sido essencial para a indústria e para a economia há muito tempo, sendo amplamente utilizado no mundo. No entanto, o uso de métodos inadequados para a exploração do carvão resulta em diversos impactos ambientais. Como forma de reverter essa situação, surgem os métodos de recuperação ambiental das áreas degradadas. Com o objetivo de analisar e quantificar a produção científica sobre recuperação ambiental de áreas degradadas pela mineração de carvão, foram desenvolvidas revisão sistemática e análise bibliométrica acerca do tema. O levantamento de dados foi realizado através das bases de dados eletrônicas *Web of Science*, *Scopus* e *SciELO*. A pesquisa foi sistematizada limitando os termos de busca entre aspas, certificando-se que estivessem inclusos no título do artigo, resumo e/ou palavras-chave, até o ano de 2017. Os termos de busca consistiram em sinônimos e variações do termo “recuperação ambiental”, em inglês. Foram registrados 562 artigos, sendo possível observar um crescimento no panorama de publicações, com destaque para o ano de 2016, com o maior número de publicações. O país que mais produziu artigos foi a China, e as palavras mais frequentes foram “*Coal*”, “*Soil*”, “*Mining*”, “*Reclamation*”, “*Land*” e “*Restoration*”. Embora exista crescimento nas publicações sobre o tema, ainda é possível identificar informações enviesadas quanto aos temas e as regiões de estudo.

Palavras-chave: Bibliometria, China, Restauração Ecológica, Solos, stART.

1 Introdução

Estudos relacionados a recuperação de áreas degradadas pela mineração caminham com a história da exploração de carvão, tendo em vista o impacto ambiental resultante deste processo (CITADINI-ZANETTE *et al.*, 2018). Portanto, existem diversas produções científicas que buscam investigar esse assunto, sendo estes estudos comumente publicados em base de dados eletrônicas (XIAO; HU; FU, 2014; HENDRYCHOVÁ; KABRNA, 2016).

Bases de dados são de grande importância no meio científico. Bases como *Web of Science*, por exemplo, contêm artigos indexados desde o início do século XX e caracteriza-se como uma base de dados de citações, multidisciplinar e constantemente atualizada. Já outra base bastante utilizada é *SciVerse Scopus*, projetada para pesquisa de autor e assunto, incluindo artigos desde 1996 até atualmente (LOPES *et al.*, 2012). Ademais, pode-se citar a base *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*) que é resultado de um projeto que objetiva melhorar o controle, credibilidade, visibilidade e a avaliação científica no Brasil, América Latina e Caribe (PACKER, 1998; SANTOS, 2003). As bases eletrônicas facilitam a pesquisa de artigos científicos, permitindo a produção de revisões sistemáticas e trabalhos de análise bibliométrica.

Técnicas como revisão sistemática e análise bibliométrica são métodos úteis para quantificar pesquisas e selecionar informações de forma objetiva e reproduzível através de critérios específicos (MEDEIROS *et al.*, 2015). A bibliometria é uma ferramenta que possui como objetivo



estudar livros e/ou revistas para dimensionar e quantificar a produção científica dentro de determinada área, a fim de estabelecer um parâmetro sobre a relevância e o que está sendo estudado sobre um determinado tema (BROADUS, 1987; RODRIGUES *et al.*, 2016). Este tipo de metodologia vem sendo cada vez mais utilizada no meio científico.

Com o objetivo de analisar e quantificar a produção científica sobre recuperação ambiental de áreas degradadas pela mineração de carvão, foram desenvolvidas revisão sistemática e análise bibliométrica acerca do tema.

2 Referencial Teórico

Desde a Revolução Industrial no século XVIII o carvão tem sido fundamental para o desenvolvimento da indústria, sendo que, através de seu uso, tornou-se possível substituir a força hídrica e animal na produção de ferramentas e equipamentos de aço, além de, posteriormente, servir como importante combustível fóssil não renovável (SCHNEIDER, 2008). Países como Polônia, China, Estados Unidos e Austrália são ligados diretamente a indústria mineral carvoeira, demonstrando a importância mundial desta matéria prima (CHAVES, 2008).

Historicamente, a exploração do carvão mineral se deu sem planejamento adequado, resultando em grandes impactos ambientais. Estes impactos atingem diretamente os solos principalmente através da remoção da vegetação e drenagem ácida de minas, ocasionando acúmulo de metais pesados, erosão e deslizamento de terra (GEELANI *et al.*, 2013). Os lençóis freáticos e bacias hidrográficas também sofrem com a degradação, além da poluição do ar por emissão de gases poluentes, causando problemas sociais, riscos à saúde e destruição da biodiversidade local (XIAO *et al.*, 2014). Com a necessidade de corrigir este tipo de degradação, a recuperação ambiental se tornou importante aliada das áreas mineradas.

O processo de recuperação pode ocorrer de forma natural em áreas abandonadas, sendo de forma lenta e gradual ou através da intervenção humana, geralmente realizada por empresas responsáveis pela extração do carvão e/ou pelo estado (BRADSHAW, 2000). Esta intervenção visa, através de diferentes tipos de metodologia, corrigir os danos causados pela mineração, a fim de reestabelecer um ambiente favorável a vida e equilibrado (DIAS; GRIFFITH, 1998).

Posteriormente, áreas recuperadas podem adquirir diferentes usos, podendo ser de uso econômico ou não, como indústrias, agricultura, pecuária, loteamentos residenciais, parques públicos, entre outros, de acordo com a legislação local (SILVESTRINI, 2013). No entanto, estas áreas possuem restrições quanto ao uso agropastoril e silvicultural, principalmente devido a fragilidade do solo poluído. Metais pesados remanescentes nos solos podem ser absorvidos pelas plantas, podendo contaminar animais ou a população que vier a se alimentar delas, sendo esta uma das importantes restrições de uso das áreas mineradas (CITADINI-ZANETTE *et al.*, 2018).

3 Metodologia

A análise bibliométrica foi realizada a partir de pesquisa exploratória em três bases de dados eletrônicas: *SciELO*, *SciVerse Scopus* e *Web of Science*. A primeira é uma base com resultados mais regionais da América Latina e Caribe, pública e de acesso livre. As outras duas incluem dados nacionais e internacionais, tendo acesso restrito e possibilitado graças a parceria entre a Elsevier e as universidades brasileiras.



Os termos de busca possuem diversos sinônimos (Quadro 1). Sendo assim, foram incluídas algumas variações mais utilizadas em artigos científicos, com o intuito de garantir maior confiabilidade para o estudo e assegurar a inclusão do maior número de trabalhos indexados até 2017. O refinamento da pesquisa foi padronizado, tendo em vista que os termos de busca foram limitados entre aspas, certificando que estivessem incluídos no título do artigo, resumo e/ou palavras-chave.

Cada um dos termos foi pesquisado separadamente, em cada base de dados, resultando em um montante de artigos. Posteriormente, estes artigos foram importados para o software *StART* (*State of the Art through Systematic Review*) a fim de filtrar, de forma mais precisa, os trabalhos referentes ao estudo.

Todos os artigos foram analisados através do *StArt*, correspondendo aos seguintes critérios de inclusão: (i) conter um ou mais termos de pesquisa; (ii) estar em uma das bases de dados utilizadas; (iii) artigos publicados em inglês; (iv) publicações até 2017; e critérios de exclusão: (i) artigos que não tenham como tema principal a mineração de carvão e/ou score igual zero; (ii) duplicatas.

Os artigos foram importados para o software, sendo que o mesmo estabeleceu uma pontuação para cada artigo, de acordo com sua relevância em relação aos critérios de seleção. Posteriormente, foram eliminadas todas as duplicatas, bem como os artigos que se encaixaram no critério de exclusão. Por fim, os artigos passaram por uma extração, realizando uma última filtragem.

Os dados provenientes do *StArt* foram enviados para o Excel, a fim de realizar a análise de dados por meio de tabelas dinâmicas, gráficos e tabelas, avaliando o panorama anual de publicações, países com maior número de publicações, autores mais relevantes em relação ao tema e palavras-chave mais citadas.

Quadro 1 – Termos, em inglês, usados para pesquisa exploratória em bases de dados eletrônicas.

Termos de busca	
Afforestation restoration	Restoration of land
Ecological restoration	Restoration process
Ecology restoration	Restoration programs
Environmental recovery	Restoration project
Land reclamation	Restoring the land
Reclamation	Revegetation
Remediate	Soil Reclamation
Restoration	Technique of afforestation
Restoration areas	Vegetation restoration

Fonte: Autor (2019).

4 Resultados

Ao todo, as bases de dados resultaram em 2.436 artigos, sendo *Web of Science* com 1.236 artigos, seguida da base *Scopus* com 1.024 e, por fim, *SciELO* com 176. Fato que pode estar relacionado a popularidade e amplitude de cada base de dados. Deste montante, foram excluídas



822 duplicatas e rejeitados 1.052 artigos que não se adequaram aos critérios de inclusão, totalizando 562 artigos aceitos.

Constatou-se um crescimento das publicações ao longo dos anos, caracterizando o aumento da preocupação com a restauração das áreas de mineração de carvão. Nota-se que 67% dos trabalhos foram indexados nos últimos sete anos e os outros 33% entre 1975 e 2010 (33 anos).

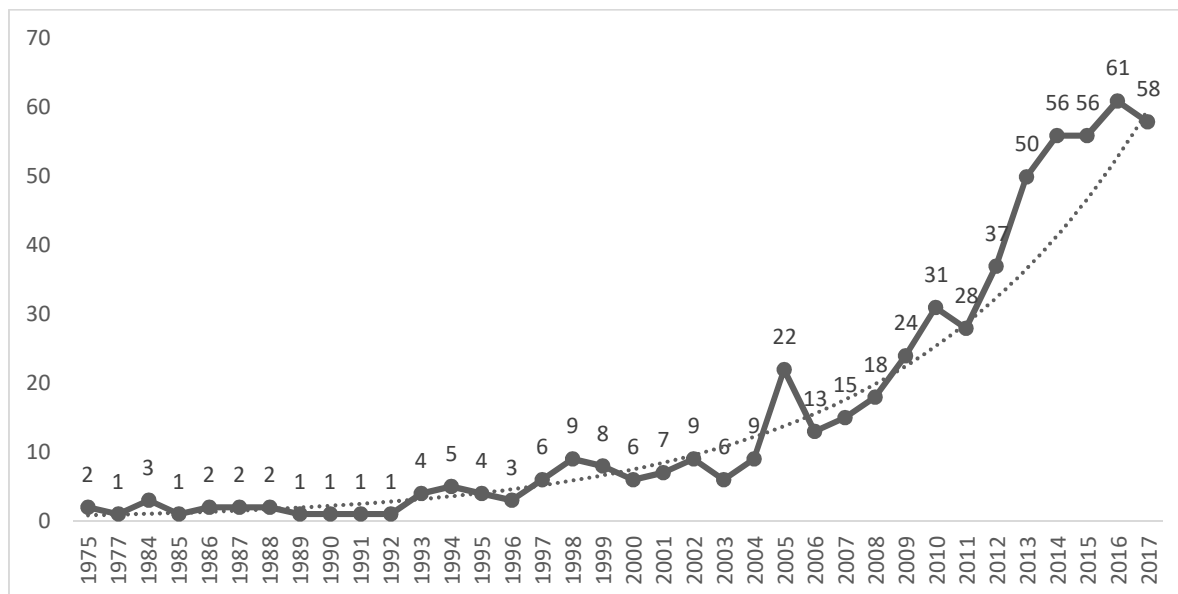
O primeiro artigo verificado foi publicado no ano de 1975, tendo como enfoque os problemas da recuperação ambiental em áreas degradadas pelo carvão no oeste de Dakota do Norte, enfatizando a importância da cooperação entre as indústrias, o governo e as instituições acadêmicas (DUDLEY *et al.*, 1975).

Além disso, no mesmo ano, destacou-se um artigo que visa a importância de reflorestamento por meio de procedimentos sólidos em áreas abandonadas após mineração, principalmente bancos de lixo que causam danos a saúde da população local. Um dos procedimentos descritos é o uso de cinzas volantes como auxiliares na estabilização dos resíduos de carvão (CAPP *et al.*, 1975).

Entre os anos de 1977 a 1992 foram observadas poucas indexações, sendo que o número de publicações se mostrou estável, em sua maioria com uma publicação por ano. Dentre os assuntos abordados, pode-se citar os estudos relacionados a hidrologia dos locais degradados e suas análises químicas, geralmente evidenciando águas de complexa recuperação, sendo estas bastante afetadas pela exploração do carvão (KILMARTIN, 1989; COLE; LEFEBVRE, 1991; BONTA *et al.*, 1992). O uso de bactérias como inibidoras dos ácidos provenientes da mineração para tratamento de águas poluídas e a implantação de fungos micorrízicos como possíveis auxiliares na melhora do crescimento de plantas em solos poluídos, também foram registrados (STAHL; WILLIAMS; CHRISTENSEN, 1988; SOBEK; RASTOGI; BENEDETTI, 1990).

A partir de 1992 o panorama de pesquisas começou a crescer, tendo poucos declínios ao longo dos anos (Figura 1). Diversos temas foram discutidos, como por exemplo, a análise da qualidade do solo minerado, levando em consideração seus padrões físicoquímicos e também a revegetação dos ambientes impactados e a influência da vegetação para o processo de recuperação ambiental (SKOUSEN; JOHNSON; GARBUTT, 1994; OLYPHANT; HARPER, 1995; ASHBY, 1996). De um modo geral, as publicações trataram-se de estudos sobre métodos, soluções e resultados referentes a recuperação.

Figura 1 - Panorama da publicação científica sobre a recuperação ambiental de áreas degradadas pelo carvão indexada nas bases de dados eletrônicas *SciELO*, *Web of Science* e *Scopus* até o ano de 2017.



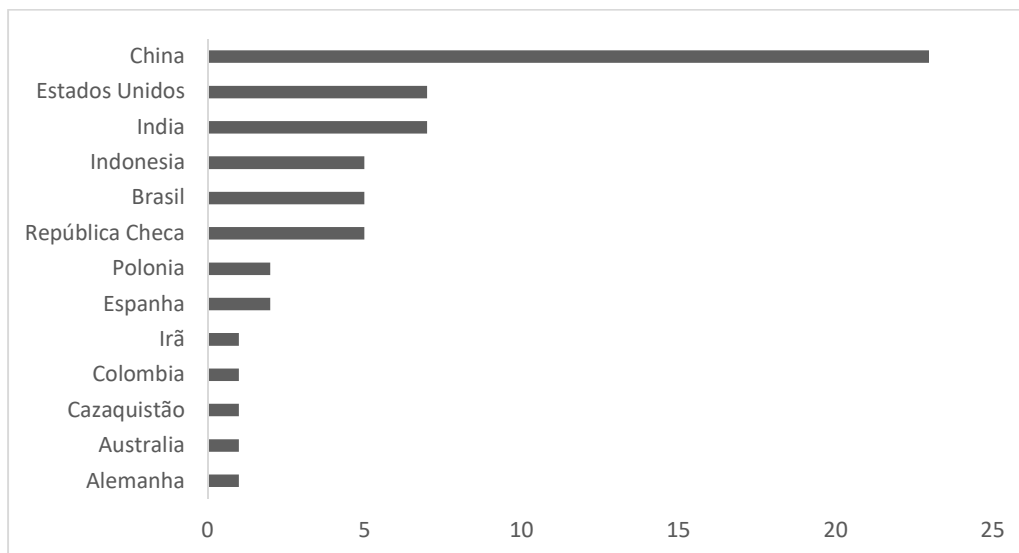
Fonte: Autor (2019).

O ano com maior índice de publicações foi 2016, contabilizando 61 artigos. Destacaram-se artigos como o de Hendrychová e Kabrna (2016), que realizaram uma investigação de quase 200 anos do histórico de uma área localizada na República Checa que sofreu muito tempo com a exploração de carvão, incluindo a análise dos solos ao longo dos anos. Observou-se que a área sofreu com um período agrícola, industrial e também com o carvão, sendo que, atualmente, tem mostrado melhora na composição ecológica, graças aos projetos de recuperação ambiental.

Diferentes trabalhos com enfoque nas análises químicas das áreas degradadas foram observados (VERMA *et al.*, 2016; RIVAS-PÉREZ, 2016). Além disso, sobressaíram-se alguns estudos que trazem a relação entre as áreas mineradas com espécies animais e vegetais (BRADY, 2016; SEN; KUMAR, 2016). Hu; Xiao; Fu (2016) caracterizaram diversos impactos causados pela mineração de carvão e apresentaram inovações de tecnologias para a restauração de áreas impactadas na China. Métodos como mineração e recuperação simultâneas (CMR) e *Yellow Rivers* (YR) foram descritos e introduzidos estudos casuais relacionados a essas inovações, demonstrando CRM como altamente eficiente.

Dentre as 61 indexações do ano de 2016, 38% das produções foram provenientes da China, seguido de Estados Unidos e Índia, ambos com 11% (Figura 2). O carvão é a economia mais importante para a China e sua principal fonte de energia. Em 2015 a China produziu 3,7 milhões de toneladas de carvão, ocupando o primeiro lugar no ranking dos maiores produtores do mundo, produzindo até três vezes mais que os Estados Unidos, sendo o segundo colocado, corroborando com os resultados apresentados (TOPP *et al.*, 2010; HU; XIAO, 2013).

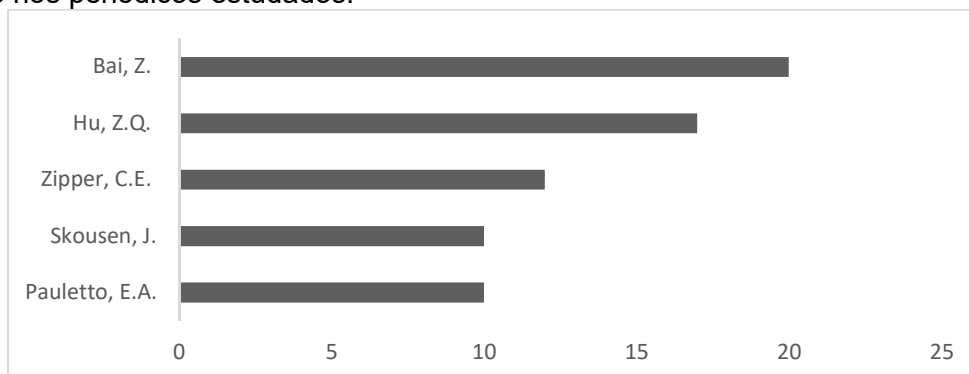
Figura 2 – Países com maiores indexações sobre recuperação ambiental de áreas degradadas pelo carvão no ano de 2016.



Fonte: Autor (2019).

O autor com maior número de produções foi Bai Zhongke com 3,5% das publicações, sendo que seus estudos possuem enfoque nas relações referentes aos solos e ao monitoramento do processo de restauração, tendo em vista a análise do sucesso do crescimento da vegetação e também análises químicas, tipográficas e de uso do solo em áreas recuperadas após mineração de carvão na China. Em segundo lugar encontra-se Zhenqi Hu, com 3%, possuindo uma linha de pesquisa em mineração, uso da terra e mineração de carvão, sendo o primeiro chinês a ganhar o prêmio internacional *Pioneer in Reclamation* na área de recuperação de minas. Em seguida, Carl E. Zipper com 2,13%, sendo especialista em ciências ambientais e com linha de pesquisa na área de restauração de terras mineradas e gerenciamento de recursos hídricos. Por fim, Jeffrey G. Skousen e Eloy Antonio Pauletto com 1,77%, ambos com enfoques na análise de solos, recuperação de áreas degradadas pelo carvão, drenagem ácida de minas, revegetação e atributos físicos dos solos, entre outros (Figura 3).

Figura 3 – Autores com maiores indexações sobre recuperação ambiental de áreas degradadas pelo carvão nos periódicos estudados.



Fonte: Autor (2019).



Em relação ao agrupamento de palavras, algumas destacam-se como mais frequentes, como “Coal”, “Soil”, “Mining”, “Reclamation”, “Land” e “Restoration” (Figura 4).

Figura 4 – Agrupamentos de palavras (*Word Cloud*), com destaque crescente nos termos mais utilizados nas palavras-chave de publicações sobre recuperação ambiental de áreas degradadas pela mineração de carvão.

Fonte: Autor (2019).



O termo “carvão” foi o mais citado, estando principalmente presente nos artigos referentes aos impactos causados pela mineração e os processos de recuperação das áreas degradadas pelo mesmo. Consequentemente, as demais palavras também referenciaram este assunto, sendo elas “solo”, “mineração”, “recuperação”, “terra” e “restauração”, correspondendo com o esperado e validando o foco da revisão.

4 Conclusão

O panorama de publicações relacionadas a restauração de áreas degradadas pela exploração de carvão teve um aumento significativo nos últimos anos, demonstrando o crescimento do interesse científico neste assunto. Pode-se constatar que os estudos relacionados a análise do solo e da vegetação foram predominantes, bem como a abordagem dos problemas inerentes a recuperação ambiental e também o uso de diferentes métodos e teorias. Nota-se que muitos autores possuem baixa produção, evidenciando uma carência quanto a amplitude do tema. Além disso, China, Estados Unidos e Índia foram regiões com os maiores números de indexação, conforme o



esperado, sendo consequência da importância econômica do carvão para esses países. Embora haja um notável aumento no número de publicações, é possível perceber ainda que as informações são pouco abrangentes e também são concentradas em poucos países, isto é, tratam comumente dos mesmos temas, nas mesmas regiões. Sendo assim, existe uma ampla oportunidade de desenvolver novos estudos relacionados ao tema.

REFERÊNCIAS

ASHBY, W. C. Trees chosen for reclamation in Southern Illinois, USA. **International Journal Of Surface Mining, Reclamation And Environment**, v. 10, n. 4, p. 167-168, 1996.

BONTA, J. V. *et al.* Impact of surface coal mining on three ohio watersheds-physical conditions and ground-water hydrology. **Journal of the American Water Resources Association**, v. 28, n. 3, p. 577-596, 1992.

BRADSHAW A. D. The use of natural processes in reclamation: advantages and difficulties. **Lands. Urban Plan**, v. 51, p. 89-100, 2000.

BRADY, J. K. Salamander diversity of reforested abandoned surface coal mines in the Appalachian Region, U.S.A. **Restoration Ecology**, v. 24, n. 3, p. 398-405, 2015.

BROADUS, R. N. Toward a definition of "bibliometrics". **Scientometrics**, v. 12, n. 5-6, p. 373-379, 1987.

CAPP, J. P., GILLMORE, D. W., SIMPSON, D. G. Coal waste stabilization by enhanced vegetation. **Mining Congress Journal**, v. 61, n. 5, p. 44-49, 1975.

CHAVES, A. P. Os problemas do carvão em geral e do carvão brasileiro em particular. In: SOARES, P. S. N.; SANTOS, M. D. C.; POSSA, M. V. **Carvão Brasileiro: Tecnologia e Meio Ambiente**. Rio de Janeiro: Cetem/MCT, 2008. p. 13-24.

CHAVES, A. P. **Estrutura e comportamento do carvão**. 1972. 104 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mineral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

CITADINI-ZANETTE, V. *et al.* Recuperação de áreas degradadas pela mineração de carvão em Santa Catarina degradadas pela mineração de carvão em Santa Catarina. In: ALBA, J. M. F. **Recuperação de áreas mineradas**. Brasília: Embrapa, 2018. p. 397-425.

COLE, C. A.; LEFEBVRE, E. A. Soil and water characteristics of a young surface mine wetland. **Environmental Management**, v. 15, n. 3, p. 403-410, 1991.

DIAS, L. E.; GRIFFITH, J. J. Conceituação e caracterização de áreas degradadas. In: DIAS L. E.; MELLO, J. W. V. **Recuperação de áreas degradadas**. Departamento de Solos/SOBRAD, 1998. p. 1-7.

GEELANI, S.M. *et al.* Mining and its impacts on environment with special reference to India. **International Journal of Current Research**, v. 5, n. 12, p. 3586-3590, 2013.



HENDRYCHOVÁ, M.; KABRNA, M. An analysis of 200-year-long changes in a landscape affected by large-scale surface coal mining: History, present and future. **Applied Geography**, v. 74, p.151-159, 2016.

HU Z. Q.; XIAO W. Optimization of concurrent mining and reclamation plans for single coal seam: a case study in northern Anhui, China. **Environ. Earth Sci.**, v. 68, n. 5, p. 1247-1254, 2013.

HU, Z.; LONG, J.; WANG, X. Self-healing, natural restoration and artificial restoration of ecological environment for coal mining. **Journal of China Coal Society**, v. 39, n. 8, p. 1751-1757, 2014.

KILMARTIN, M. P. Hydrology of reclaimed opencast coal-mined land: A review. **International Journal of Surface Mining, Reclamation and Environment**, v. 3, n. 2, p. 71-82, 1989.

LOPES, S. *et al.* A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. **Actas dos Congressos Nacionais de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas**, n. 11, p. 1-7, 2012.

MEDEIROS, I. L. *et al.* Revisão Sistemática e Bibliometria facilitadas por um Canvas para visualização de informação. **Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 12, n. 1, p. 93-110, 2015.

OLYPHANT, G. A.; HARPER, D. Effects of direct revegetation on the hydrology, erosion and sediment yield of an abandoned deposit of coal-mine refuse. **Geomorphology**, v. 11, n. 4, p. 261-272, 1995.

PACKER, L. B. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, p. 109-121, 1998.

RODRIGUES, L. A. *et al.* A bibliometria como ferramenta de análise da produção intelectual: uma análise dos hot topics sobre sustentabilidade. **Biblionline**, v. 2, n. 3, p. 34-47, 2016.

RIVAS-PÉREZ, I. M. *et al.* Evolution of Chemical Characteristics of Technosols in an Afforested Coal Mine Dump over a 20-year Period. **Land Degradation & Development**, v. 27, n. 6, p. 1640-1649, 2016.

SANTOS, R. N. M. Produção científica: por que medir? O que medir? **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, p. 22-38, 2004.

SEN, S.; KUMAR, V. Evaluating soil quality and bioefficacy study of *Cajanus cajan* L. in coal mine-degraded land. **Turkish Journal of Agriculture and Forestry**, v. 40, p. 499-511, 2016.

SCHNEIDER, C. H. Evolução da gestão ambiental na indústria carbonífera em Santa Catarina: um caso de sucesso. In: SOARES, P. S. N.; SANTOS, M. D. C.; POSSA, M. V. **Carvão Brasileiro: tecnologia e meio ambiente**. Rio de Janeiro: Cetem/MCT, 2008. p. 39-56.

SILVESTRINI, T. A. M. **Projetos de recuperação de áreas degradadas pela mineração de carvão a céu aberto**: possíveis implicações dos “usos futuros” aplicados às áreas visando à segurança e estabilidade dos solos construídos. 2013. 71 f. Monografia (Especialização em



Engenharia de Segurança do Trabalho) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

SKOUSEN, J. G.; JOHNSON, C. D.; GARBUTT, K. Natural Revegetation of 15 abandoned mine land sites in West Virginia. **Journal of Environment Quality**, v. 23, n. 6, p.1224-1230, 1994.

SOBEK, A. A.; RASTOGI, V.; BENEDETTI, D. A. Prevention of water pollution problems in mining: the bactericide technology. **International Journal of Mine Water**, v. 9, n. 1-4, p. 133-148, 1990.

STAHL, P. D.; WILLIAMS, S. E.; CHRISTENSEN, M. Efficacy of native vesicular-arbuscular mycorrhizal fungi after severe soil disturbance. **New Phytologist**, v. 110, n. 3, p. 347-354, 1988.
TOPP, W., THELEN, K., KAPPES, H. Soil dumping techniques and afforestation drive ground-dwelling beetle assemblages in a 25-year-old open cast mining reclamation area. **Ecological Engineering**, v. 6, n. 6, p. 751-756, 2010.

VERMA, M. K. *et al.* Chemical characterization of selected overburdens of Singrauli coalfields. **Ecology, Environment and Conservation**, v. 22, p. 207-211, 2016.

XIAO, W.; HU, Z.; FU, Y. Zoning of land reclamation in coal mining area and new progresses for the past 10 years. **International Journal of Coal Science & Technology**, v. 1, n. 2, p. 177-183, 2014.

Fonte financiadora: FAPESC, CAPES, UNESC.



5351618 - O ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO-GRUPEHME: ORGANIZAR PARA SOCIALIZAR CONHECIMENTOS

Marli de Oliveira Costa

Esse trabalho trata de um estudo realizado no acervo documental do Grupo de Pesquisa, História e Memória da Educação- GRUPEHME, com o objetivo de iniciar a organização do arquivo do grupo. A pesquisa foi financiada pelo Programa de Iniciação Científica- PIC 170 em 2018, com o seguinte projeto: Inventariar, catalogar e organizar para discutir o acervo documental do Grupo de Pesquisa, História e Memória da Educação do GRUPEHME. Desde 2001 os pesquisadores e pesquisadoras desse Grupo de Pesquisa-GP acumularam muitos documentos, resultado de vários projetos de investigação. O primeiro projeto de pesquisa do GP se intitulou: Série Cadernos da História da Educação das Escolas da Rede Municipal de Criciúma. Tal pesquisa gerou um acervo documental, que se constitui em uma das Séries do Fundo do GRUPEHME. Foi sobre esse acervo que o presente trabalho se dedicou, no sentido de compreender a importância do mesmo, para a história da educação municipal de Criciúma, percebê-lo como Patrimônio Educativo de Santa Catarina e organizá-lo seguindo as normativas arquivísticas. O trabalho foi dividido entre dois bolsistas, sendo que o recorte apresentado nesse texto versa sobre duas escolas dessa Série.

Palavras-chave: Patrimônio educativo, Acervo, GRUPEHME, Memórias da Educação.

1 Introdução

Esse estudo fundamenta-se em conceitos atuais que atravessam o campo da história da educação, no que diz respeito à preservação do Patrimônio Educativo. O patrimônio educativo se materializa em diversos suportes: arquitetônico, mobiliário, materiais escolares, documentos, fotografias, relatos e no caso, do acervo do GRUPEHME, todo seu acervo documental e digital.

O GRUPEHME se constitui em um GP que auxilia algumas instituições escolares na organização de seus documentos históricos. Tal atividade teve início com a construção do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina-CEMESSC. No entanto, também acumulou um vasto acervo documental que necessita de organização e preservação.

As pesquisadoras do Grupo decidiram pela organização do acervo e enviaram dois projetos ao Programa de Iniciação Científica-PIC , 170 em 2018. Um dos projetos visava trabalhar sobre o acervo de imagem e Som e o outro, sobre a documentação. Devido a alguns problemas decidiu-se que os dois bolsistas dividiriam o acervo documental que é muito volumoso.

Ao perceber o conjunto do Fundo do acervo do GRUPEHME decidiu-se organizá-lo dividindo suas Séries de acordo com: os projetos realizados pelo Grupo, eventos e pesquisas relacionadas às disciplinas de história da educação ministradas por algumas professoras do GP.

Após avaliar o montante de documentos decidiu-se iniciar pelo primeiro projeto desenvolvido pelo Grupo entre 2001 a 2009 intitulado: Série Cadernos da História da Educação das Escolas da Rede Municipal de Criciúma. Tal pesquisa resultou em publicações e em um conjunto de material impresso e entrevistas gravadas das seguintes escolas municipais de Criciúma: Escola Municipal Núcleo Hercílio Luz, localizado no Bairro Morro Estevão; Escola Municipal Casemiro Stachurscki, localizada no bairro Linha Batista; Escola Municipal Honório Dal Toé, localizada no bairro Verdinho; Escola Municipal José Francisco Bertero, localizada no bairro São Simão e a



Escola Municipal Fortunato Brasil Napolini, localizada no bairro Napolini (única escola que não teve a publicação concretizada).

A bolsista responsável pela pesquisa de 2018, conseguiu concluir a organização dos documentos das escolas Honório Dal'Toé e Fortunato Brasil Napolini. Esse trabalho, embora moroso já garantiu que esses documentos recebessem cuidado especial e a organização do acervo do GP permitir que outras pesquisas possam ser desenvolvidas. Pode-se dizer, que o GRUPHEME está diretamente envolvido na defesa da preservação do patrimônio educativo de Santa Catarina, ora pelas pesquisas e cuidado com os documentos, ora pela assessoria á algumas escolas que decidiram criar espaços para que seus documentos possam ser guardados adequadamente e consultados por pesquisadores/as. Como exemplos têm-se a E. E. B Barão do Rio Branco do município de Urussanga e o Colégio Sagrada Família do município de Forquilha.

2 Referencial Teórico

O presente estudo necessitou compreender algumas categorias para seu desenvolvimento. São elas: patrimônio educativo, memória, identidade, acervo/arquivo e cultura material escolar. Os estudos sobre Patrimônio Educativo partem do conceito do Patrimônio Cultural e esse se fundamenta nas categorias de memória e identidade.

Carlos Lemos (1987) coloca que o conceito de Patrimônio Cultural diz respeito a todas as relações que apresentam um significado especial, afetivo, político ou social para um lugar. O Patrimônio Cultural pode ser dividido em bens tangíveis e bens intangíveis, ou seja, na cultura material e imaterial. Compreende-se por bens tangíveis monumentos, edifícios construídos pelos humanos ou rios, vales, montanhas, matas - erguidos no processo natural desse planeta e alguns artefatos. No caso esse estudo, as relíquias e documentos da cultura material escolar investigada

Sobre o conceito de Patrimônio Cultural é importante destacar o que prevê a Constituição Brasileira de 1988 no artigo 216: "Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira".

Nesse sentido, o patrimônio cultural envolve os bens materiais e imateriais, ou seja, as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

A valorização e preservação do patrimônio cultural garantem o direito à memória, previsto no artigo 215 da Constituição Brasileira, como salienta José Ricardo Oria Fernandes:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (FERNANDES, 1993, p 272.)

Dessa forma, o Estado se compromete com a preservação e difusão das diversas identidades e memórias expressas no Brasil. Vale ressaltar que historicamente, a preservação do patrimônio cultural esta ligada a constituição dos estados modernos, onde foi necessário buscar no passado elos que representassem aqueles povos, ou seja, língua, tradições, costumes, etc. Assim, o patrimônio cultural é responsável pela transmissão dos saberes e conhecimentos das gerações passadas às novas. (CHOAY, 2006).



No entanto, é preciso compreender que esse campo é um campo de disputas, que passa pelas escolhas das memórias que podem ou devem ser preservadas de acordo com interesses de diferentes grupos. Muitas vezes presenciam-se movimentos e lutas de determinados grupos para terem suas memórias registradas. No que se refere às memórias da educação, tem-se presenciado a preservação de lugares relacionados a grupos que possuem poder na sociedade e a história de educadores/as de destaque. O Compromisso do GRUPHEME tem sido valorizar memórias invisíveis de processos educacionais, memórias do cotidiano e de personagens que ficaram à margem da história.

No que se refere ao Patrimônio Educativo compreende-se que como Cibele Dalina Piva Ferrari e Celso João Carminati, (2016) que “(...) o interesse pelo passado abrange também a questão da escola na memória social, sendo o patrimônio educativo um meio fundamental para analisar a historicidade das práticas escolares”. Nesse sentido, os autores apoiados na reflexão de Mogarro (2013) colocam que:

(...) o patrimônio educativo, a história e as memórias das quais são suportes, comungam das propostas de renovação social, atribuindo grande significado aos discursos dos atores educativos, às práticas educativas e aos processos de ensino e aprendizagem. Os artefatos, bens culturais e produções simbólicas resultantes desses processos possibilitam que sejam abordados os sistemas e as realidades escolares. O interesse pelo patrimônio cultural da educação está inserido num regime de historicidade caracterizado como presentismo e nas novas perspectivas decorrentes disso sobre a cultura escolar e a materialidade como artefatos que auxiliam na compreensão da educação e do ensino na contemporaneidade, bem como consequência do desejo pela memória como forma de lidar com o presente e como uma primeira aproximação ao passado, pela via das lembranças. (CARMINATI e FERRARI 2016. p.686)

O Patrimônio Educativo, assim como o Patrimônio Cultural não envolve apenas a materialidade em si, mas o modo de se viver e fazer a educação, ou seja, o patrimônio imaterial.

Destacamos alguns trabalhos que evocam a discussão de patrimônio educativo e cultura material escolar: Paim, Costa e Rabelo (2012) Paim (2017), Paim e Guimarães (2017), Cardoso e Scaravelli (2015), Mogarro (2013).

Sobre a preservação do patrimônio educativo e/ou escolar foi necessário revisitar os conceitos de arquivo, acervo e formas de organização dos mesmos. Compreende-se que é preciso “a guarda ou retenção de tais documentos catalogados por critérios individuais, em qualquer lugar e de forma assistemática não é solução desejada recomendável” (FEIJÓ, 1988, p. 62). Portanto, lugar adequado, classificação e ordenação facilitam a consulta e constituem critérios para o funcionamento de um arquivo, cuja finalidade é o “armazenamento de informações sob a forma de documentos, reunidos de maneira que permita uma localização segura e rápida”(FEIJÓ, 1988, p. 63).

3 Metodologia

Antes de iniciar o trabalho e durante a realização do mesmo foi necessário a realização das leituras mencionadas no referencial teórico. Ao estudar a forma de organização de arquivos, com oficina realizada no Centro de Documentação e Memória da UNESC-CEDOC, perceberam-se, orientadoras e bolsistas que o trabalho seria maior do que se previa. Pois em termos de arquivo são necessários muitos procedimentos, que vão desde a seleção e organização por tipologia e/ou



assunto, o inventário e o preenchimento de fichas resumos de cada documento, a higienização de passa pela retirada de materiais que danificam os documentos como clips, grampos ou fitas adesivas, a limpeza com trincha, e a acomodação em pastas que garantam a sobrevida dos documentos.

Dessa forma, como indicado na introdução iniciamos pelo primeiro projeto desenvolvido entre 2001 a 2009, que se intitulou: Série Cadernos da História da Educação das Escolas da Rede Municipal de Criciúma.

Esse artigo trata do trabalho da bolsista que conseguiu concluir a organização dos documentos das escolas municipais Honório Dal'Toé e Fortunato Brasil Napolini. Num primeiro momento foram separados todos os documentos por escola, depois cada documento foi registrado em uma ficha de inventário, ao mesmo tempo em que eram higienizados, costurados e organizados em pastas de polionda. Foi um trabalho moroso, mas que garantiu que essa parte do acervo recebesse o tratamento adequado.

4 Resultados

Ao todo receberam tratamento 196 documentos, distribuídos da seguinte forma. Escola Municipal Honório Dal'Toe: Entrevistas- 17; Catalogação de documentos antigos- 1; Outros documentos (históricos e documentos pessoais de professores)- 4; Levantamento de dados do Bairro em que a escola se localiza- 70. Escola Municipal Fortunato Brasil Napolini: Entrevistas- 12; Catalogação de documentos antigos- 5; Outros documentos (históricos e documentos pessoais de professores)- 17; Levantamento de dados do bairro em que a escola se localiza- 70. Além desse resultado pode-se dizer que o patrimônio educativo dessas unidades escolares, recolhidos e cuidados pelo GRUPEHEME recebeu um tratamento que garantirá mais tempo de sobrevida aos mesmos.

5 Conclusão

Os estudos acerca do Patrimônio Educativo tem aumentado no campo da história da Educação. Esse trabalho veio contribuir com essa área do conhecimento. O GRUHEMPE, por meio da organização de seu acervo pode disponibilizar os conteúdos dos documentos com maior precisão a pesquisadores e pesquisadoras, bem como, está cumprindo o papel de proteção e guarda de uma das modalidades do Patrimônio Cultural, qual seja, o Patrimônio Educativo. O patrimônio material das escolas que o projeto indicado alcançou, diz respeito ao montante de documentos, e o patrimônio imaterial está presente nas descrições das transcrições das entrevistas com professores e professoras que reportam ao modo de ensinar em diferentes temporalidades e ao modo de se viver os processos educativos escolares por alunos e alunas, diretores escolares e também pais e mães. Desse modo, pode-se concluir que a continuação da organização do acervo do GRUPEHEME é fundamental para a preservação do Patrimônio Educativo de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Carolina Ribeiro da Silva; SCARAVELLI. Hiassana. **Patrimônio educativo e história da educação: a biblioteca pública de Santa Catarina como "lugar de memória"**. Revista Ágora. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 96-109, jul./dez. 2015.



CARMINATI, Celso João e. FERRARI, Cibele Dalina Piva. **PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESCOLA: TERMOS E ABORDAGENS DE UM CAMPO EM EXPANSÃO.** In: Atos de Pesquisa em Educação –vol. 11, n. 3, p.680-700 set./dez. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5565/3479>

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2006

FEIJÓ, Virgílio de Mello. **Documentação e arquivos escolares**. Porto Alegre, Sagra, 1988.

FERNANDES, José Ricardo Oria. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. In: **Revista Brasileira de História** 25/26: Memória, história e historiografia. São Paulo: marco Zero/ Anpuh, 1993. p. 272-276.

LEMO, Carlos. O que é Patrimônio Histórico, 1987

MOGARRO, Maria João. **Patrimônio educativo e modelos de cultura escolar na história da educação em Portugal**. Revista Cuestiones Pedagógicas, 22, 2012/2013, pp 67-102.

PAIM, Elison Antonio, RABELO, Giani e COSTA, Marli de Oliveira (orgs). História, educação e cultura escolar. Chapecó: Argos, 2012.

PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima. **Educar em tempos e espaços que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. 352p.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Associação de Pesquisa e documentação histórica. São Paulo: Editora dos Tribunais, 1988.

SOUZA. Rosa Fátima de. Preservação do Patrimônio Escolar no Brasil: Notas para um debate. In: Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan/jun 2013. p. 199-221.

Fonte financiadora: PIC 170/ 2018



2931630 - O CINEMA E O ENSINO DE ARTES: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO

Paloma Neves Motta , Silemar Maria de Medeiros da Silva

Universidade Do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Esta pesquisa tem como objetivo investigar quais as possibilidades do diálogo entre o cinema e Ensino da Arte a partir da fala dos professores, e toma como campo de investigação os dizeres dos professores do Arte na Escola Polo Unesc. Como problema tem-se: Quais as possibilidades do diálogo entre cinema e ensino da arte a partir da fala dos professores do Arte na Escola Polo Unesc, e até que ponto essa fala dá conta da dimensão desse diálogo? Para elucidar o problema trago no referencial teórico as diferentes conceituações a respeito da linguagem do cinema e do ensino da arte, dentre eles Baptista (2018), Duarte (2002), Fantin (2008), Pilloto (2008). Evidencia-se assim, acerca das definições sobre a linguagem do cinema, o cinema na escola, cultura visual e formação de professores. A investigação encontra-se na linha de pesquisa “Arte e Educação” do Curso de Artes Visuais, com uma abordagem cartográfica. A partir dos resultados coletados pela pesquisa de campo, foi possível reconhecer a presença do cinema nas aulas da arte, e das possibilidades que se estabelecem ao ser trabalhado dentro do ensino.

Palavras-chave: Cinema, Ensino da arte, Arte, Formação de professor.

1 Introdução

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de conclusão de curso apresentado em 2018 intitulado O Cinema e O Ensino de Artes: Possibilidades de Diálogo que surgiu de indagações e reflexões que, ao longo da graduação do curso de Artes Visuais Licenciatura, inquietou-me acerca da Linguagem do Cinema e o Ensino de Arte. Tendo consciência de que o Cinema, os filmes e toda a experiência oriunda do ato de assistir ou falar sobre a imagem em movimento ajudou a constituir o sujeito que hoje sou, e de que o Cinema é uma linguagem da Arte penso quais as possibilidades do diálogo entre Cinema e Ensino de Arte a partir das falas dos professores do Arte na Escola Polo Unesc, e até que ponto essa fala dá conta da dimensão desse diálogo.

O Cinema esteve presente desde cedo na minha vida, acredito que fui-me construindo sujeito a partir dos filmes que assistia, seja na escola, em casa, sozinha ou com amigos. Eu aprendia sobre o mundo, sobre as mais diversas coisas pelo cinema, que me influenciava a buscar mais.

Particularmente assistir filmes na escola era para eu uma vivência muito apreciada, pois, além do ato de assistirmos os filmes as atividades que vinham atreladas a ele, como, por exemplo, debates, produções textuais possibilitavam-me falar sobre as minhas impressões sobre a experiência, mesmo sendo apenas sobre “história/mensagem” do filme, mas mesmo assim sentia-me muito realizada, pois, estávamos ‘falando de cinema’.

Ingressando no Curso de Artes Visuais- Licenciatura, o meu contato com as Artes e Educação foi mais latente e conseqüentemente pensamentos e observações da minha formação na escola foram surgindo, assim como a minha paixão por cinema aumentava. Nesse ínterim tendo consciência que o Cinema é a oitava Linguagem da Arte e começando a compreender a potência dessa linguagem para a educação, retomei as minhas memórias de colegial e indaguei-me por que assisti tantos filmes na escola em disciplinas de história, geografia, biologia e nunca na disciplina de Artes, sendo que o cinema é uma linguagem da Arte?



2 Referencial Teórico

Para estar desbravando este território da Linguagem do Cinema recorri a alguns autores onde busco aparato teórico para evidenciar questões acerca do ensino da arte na contemporaneidade, onde trago que Pilloto (2008) ao trazer os autores Efland e Barbosa diz que hoje não ocupamos um espaço de quem ou aprende ou ensina muito característico de um ensino tradicional, mas sim estamos num movimento de constante *aprendência*, onde ao mesmo tempo, em que ensino também aprende e, ao mesmo tempo em que aprendo ensino.

Nesse jogo de *aprendência*, é fundamental que se oportunize aos alunos o estudo de imagens, obras e objetos das tradições populares, pois, caso contrário, estamos fadados a olhar num único sentido: o olhar ocidental, branco erudito e masculino. Também nesta perspectiva pós-moderna não há como priorizar apenas a forma de arte mais recente ou dita contemporânea. (PILLOTTO, 2008 p. 36)

A autora propõe que olhemos o passado e o futuro de forma dialógica, e não de uma forma estática, mas que interagimos dando-lhes novos significados para assim termos um ensino de Artes potente para a formação dos sujeitos que retoma o passado de forma crítica e estabelece conexão com o tempo presente. Pilloto ainda defende que “através e pela arte podemos apreender a ver todas as coisas de uma forma espacial, superando os limites da não compreensão ainda que subjetiva de nós mesmos” (Idem, p.39). E que devemos garantir uma educação estética e artística dentro das instituições se queremos garantir uma educação para a cidadania. Falamos de uma arte enquanto área de conhecimento, que ao englobar tudo o que é visual, ou que remete a imagens (e imagens não são apenas vistas/sentidas pelos olhos) abarca então por inúmeros territórios: a pintura, cinema, gravuras, desenho, dança, teatro, *performance*, *assemblage*, fotografia, entre tantas outras linguagens que passam por esse território artístico que nos envolve enquanto sujeitos de direito.

O cinema então sendo uma linguagem da arte, estando atrelado a cultura visual que se faz importante para o ensino de arte, pois, trata da realidade que circunda o aluno, de experiências estéticas — já que as imagens movem a compressão da nossa realidade — que transpassam por esses sujeitos constantemente.

Ao trabalharmos com outras representações visuais abrimos espaço em nossas aulas para incluir a cultura dos sujeitos com os quais trabalhamos e para realizarmos uma reflexão sobre as condições históricas, sociais e políticas que criamos diversas identidades (BAPTISTA, 2018, p. 2).

O que teria o cinema com essa possibilidade da imagem? Ora, o cinema é a imagem em movimento. Nessa direção, trazer o cinema para a sala de aula, ou a Cultura Visual só tende a caminhar para um ensino mais potente, propiciando uma leitura de mundo atenta ao repertório imagético com os quais os alunos lidam diariamente e pelos quais são influenciados. A imagem em movimento é tão poderosa, pois, ao mesmo tempo em que imprime a realidade cria fantasia, ela educa. O cinema é um grande provedor de imaginário, de memórias, de pensamento, pode-se constatar então a importância que essa linguagem, a sétima arte como o cinema é considerado, esteja presente nas instituições de ensino, já que a mesma está estritamente ligada à vida, ao cotidiano, às manifestações dos sujeitos.



De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas- que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com a artes e a mídia - é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (DUARTE, 2002 p. 13)

O lugar e o tempo em que nos encontramos afetam diretamente com aquilo que nos é apresentado, ou que encontramos de novidade. E como lidamos com o novo, com o que nos é estranho? Tentamos compreender e logo fazer dele parte de nós, ou rejeitá-lo, mas como isso se dá? Como conhecer algo? A afinidade como a autora coloca acima é um caminho para isso.

Nas sociedades mais ricas e desenvolvidas do mundo contemporâneo, bens culturais audiovisuais, incluindo os cinematográficos, são considerados recursos estratégicos para a construção e a preservação de identidades nacionais e culturais. Tanto é que esse tema ocupa lugar privilegiado na agenda de negociações e acordos internacionais da Organização Mundial de Comércio, que envolve as maiores nações do mundo. Esse fato deveria ser suficiente para que os educadores encarássemos a questão com a seriedade que ela merece. (DUARTE, 2002 p. 20,21).

Ao assistir a um filme não somos uma folha em branco, nós conversamos com aquilo que vemos, antes mesmo de ser um espectador existe um sujeito, um sujeito de memória e cultura e isso afetará a forma como recebo e faço a leitura dos audiovisuais, da mesma forma que o cinema poderá afetar esse sujeito ao trazer outras “realidades”. Duarte (2009 p.18) defende que “O homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento, independentemente da avaliação estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa.” Tendo então esta noção de que o cinema reverberou e reverbera na sociedade por que não o levar para o âmbito da educação básica?

Não há porque não tratarmos de cinema no ambiente escolar quando tudo aponta para uma qualidade de ensino satisfatória e potente. O cinema já faz presente na escola, pois. como comentei anteriormente o meu período escolar foi marcado por ele, mas quero direcionar esta pesquisa no sentido de saber de que forma o cinema se faz presente e como ele reverbera, em específico no ensino de arte.

3 Metodologia

A partir dos textos que tratam do cinema, ensino de arte, formação de professor, das conversas com os professores pesquisados, e presença nos encontros que ocorrem no Arte na escola polo Unesc busquei transitar caminhos que me aproximaram e me levaram a proposição da pesquisa que se insere na linha de pesquisa Educação e Arte do curso de Artes Visuais Licenciatura da Unesc.

Para tanto, nos quatro meses que tive para o desenvolvimento desta pesquisa, propus coletar depoimentos dos professores que participam ou participaram dos encontros de formação do Arte na Escola. Para a coleta desses depoimentos entrei em contato por e-mail com os professores



que atualmente frequentam ou frequentavam os encontros que acontecem no Polo Unesc, participei também dos encontros a fim de buscar uma aproximação maior e assim buscar conversas ricas para esta pesquisa.

Aqui apresento os cinco professores que encontrei nesse caminho: Juliana formada em Artes Visuais - Licenciatura, trabalhando há seis anos na educação. E atualmente lecionando para turmas da educação infantil e do fundamental. Martoso com 19 anos de trabalho da educação, formação em Arte Educação: Artes Visuais, atua em educação infantil e médio assim como professora Mariana há 5 anos atuando e sendo pós-graduada em Arte e Educação. Professora Flávia formada em Artes Visuais Licenciatura, tendo pós - graduação em Educação e Estética: Artes e as perspectivas contemporâneas, há 7 anos lecionando, trabalhando com turmas da educação infantil ao nono ano. Professora Ju também formada em Artes visuais Licenciatura, trabalha há 12 anos, lecionando com turma de 1º a 5º ano do fundamental I e de 6º a 9º ano do fundamental II. As perguntas tinham intuito de conhecer a relação dos professores com o cinema e como isso reverberava em suas aulas de artes.

4 Resultados

Trago aqui recortes das falas dos professores com algumas reflexões e questionamento acerca do material que apresento. Segue as falas os professores sobre a sua relação com o cinema. A professora JU (como assim sugeriu ser identificada) diz *“Tenho pouca relação, não tenho tempo para assistir filmes. Acredito na importância de se alimentar com esta linguagem, mas infelizmente, trabalhando 40 horas, com 17 turmas, só assisto àquilo que tenha relação com minhas aulas.”*

Já a professora Flávia relata que *“Cinema é algo encantador, fui bolsista do Arte na Escola, trabalhando com os DVDs da DVDTECA. Meu TCC foi uma pesquisa sobre a Relação dos Professores de Arte e os filmes. Minha Monografia foi sobre o filme: A imaginação revelada no filme “A vida é Bela””.*

Professora Mariana *“Gosto de cinema, filmes e procuro levar esta linguagem para a sala de aula”.* Com a fala destas professoras vemos uma relação mais estreita com o cinema. Flávia que desde a graduação o cinema se faz presente como pesquisa, e Mariana que ao apreciar acaba por levar para a sala de aula.

Professora Juliana *“Meu pai gostava muito de assistir filmes, era uma rotina estar semanalmente em locadoras, lembro que não entendia nada e passei a infância sentada no sofá assistindo. Quando adulta acho que de tanto assistir não segui com tanto interesse, mas sempre que posso costumo assistir.”*

Enquanto o professor Martoso aponta *“Entendo o cinema como uma linguagem artística, há mais potência quando abordado desta forma do que mero recurso em sala de aula.”* Nesta mesma linha de pensamento do professor Martoso, Gofredo Bonadies professor da rede pública estadual de São Paulo em uma entrevista para o livro Caderno de Cinema do Professor (2009) afirma

Como linguagem, o cinema é primeiramente um produto da realidade (imagem e som); em um segundo momento, é uma linguagem artística - representação da realidade e das vivências. O mundo é absorvido e rerepresentado, desconstruído. Através de uma forma sui generis poderemos transformar o mundo a partir dele mesmo. (p. 58) Com o intuito de entender as possibilidades de diálogos entre o cinema e o ensino da arte as seguintes perguntas foram formuladas: Você já trabalhou algum filme com seus alunos? Se trabalhou, como foi? Já falou de cinema para seus alunos? Comente.



Professora JU *“Nunca falei de cinema com meus alunos. Não tenho conhecimento para isso, teria que pesquisar e no momento, não tenho tempo.”* professora reconhece algo importante que é sobre pesquisar a respeito, contudo o tempo é empecilho para tal. Que possibilidades poderiam ser pensadas para responder a esse problema pertinente em relação à falta de tempo dos professores para estes se aprofundarem em pesquisas? A formação continuada já se faz necessária e penso que nesse caso poderia contribuir para solucionar essa questão. Fantin comenta

(...) pensar o cinema na escola e a educação como formação cultural implica a adoção de uma postura crítica e de capacidade expressivas para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelos filmes e pelas mídias; (...) ocorre que nem sempre esse professor possui arsenal teórico- metodológico apropriado (...). (2008, p. 55, 56)

Como professora Ju levanta a questão, é necessário que o professor conheça o cinema, que o entenda, assim como é importante conhecer as áreas de conhecimento da arte, para poder trabalhar com ela. Flávia ao tecer sua resposta comenta *“Sim, a última experiência foi com o 1º ano, no qual passei o filme Os Croods, para trabalhar a Arte Rupestre. As crianças adoraram. Pois, além da conversa e atividades puderam visualizar. Uma experiência muito interessante que tive foi quando dei aula para o ensino médio. Nas turmas de 3 ano, trabalhei o cinema. Fizeram produções com stop motion. Zootropico também.”*

Aqui, mesmo sendo uma professora que pesquisa, que fala sobre cinema, nos relata uma experiência em que usou o cinema a serviço de, trouxe a produção cinematográfica a fim de trabalhar a arte rupestre. Uma prática que também fica visível na fala da professora Mariana que diz *“Sim (...) Sierra para tratar do Bullying e autoestima, falamos sobre as guerras, estudamos a guerra de Guernica e com colagem, desenho e pintura eles desenvolveram uma produção artística contextualizada falando dos tipos de guerras que passaram no dia a dia, tanto internas quanto externas. Frida Kahlo para tratar da vida e obra da artista, para compreensão que a arte vem para expressar sentimentos íntimos, tratar questões de morte e vida, doenças, etc.”*

Ocorre que, na maioria das vezes, o filme no âmbito da escola é usado como ilustração e complemento; uma vez que a escola tem sua estrutura de trabalho centrada em texto escrito, o cinema não é visto ali como uma linguagem com determinados conteúdos nem em sua especificidade. (FANTIN, 2008 p. 54)

Na fala das duas professoras podemos perceber uma preocupação para com a linguagem do cinema em suas propostas de ensino, ou ele estava apenas fadado a ser um facilitador de conteúdo? Mariana relata uma sequência didática, no qual percorre caminhos e vai visitando linguagens diferentes, e vai estabelecendo ligações, mas ao trazer o cinema, como se apresentou?

Utilizar filmes como pretexto para projetos pedagógicos ou como suporte do trabalho escolar pode ser um das alternativas de aproximação – desde que se tenha a preocupação em não empobrecer nem limitar o cinema como linguagem e possibilidades culturais (...). (FANTIN, 2008 p. 54)

Não é necessariamente via de regra sempre trazer o cinema por ele mesmo nas aulas, de tratar da linguagem do cinema, mas é válido e de suma importância quando abordá-la a fim de complemento em projetos, apreciação, etc. ressaltar o cinema como uma linguagem da Arte.



Tomemos o exemplo de Martoso *“O menino e o mundo eu abordei recentemente em sala de aula com os objetivos de ampliar o repertório das crianças (foi na Educação Infantil e 1º ano) e trabalhar a linguagem do desenho com materiais e possibilidades inusitadas com os pequenos. Abordei inclusive questões de composição das imagens, valores (interpretações da narrativa), exercícios de criação de personagens e manipulação em exercícios de criação de curtas metragens.”*

Ao trazer o cinema para as aulas, trabalha desde sua apreciação até os elementos que compõe e fazem parte dos processos do cinema. Propiciando um ensino mais potente significativo, pois, traz o cinema por ele mesmo além de trabalhar outras linguagens, há uma preocupação em aumentar o repertório, não faz do cinema algo a simplesmente serviço de. Fantin destaca que é de suma importância também que se tenha espaço para *“formação estética nas linguagens da arte e das mídias como forma de compreensão do mundo, das culturas e de si próprio”* (2008 p. 44) da mesma forma que tem para a alfabetização na linguagem escrita e oral.

Para a seguinte pergunta: Conte-nos uma experiência vivenciada a partir do cinema dentro ou fora da sala de aula JU *“Uma das experiências mais significativas foi com o filme “Viva a Vida é uma festa”. Exibi este filme para alunos de 5º ano, a fim de trabalhar conceitos relacionados à memória. Exibi para alunos de 6º anos para trabalhar questões relacionadas à cultura mexicana. Foi incrível o modo como o filme tocou a mim e aos alunos, provocando emoção em grande parte deles. Foi interessante no sexto ano, que, antes de mostrar o filme, trabalhei a artista Frida Kahlo, a qual o filme faz menção. Uma das meninas, que já havia assistido ao filme antes, relatou “professora, eu já havia assistido ao filme, mas hoje, eu vi muitas coisas que nem havia percebida da primeira vez.”*

Na fala da professora percebemos uma empolgação que sem dúvidas deve também ter contagiado aos alunos. O que é muito válido, pois, não há como falar de algo, principalmente se tratando das artes, sem demonstrar como aquilo se faz importante, esta empolgação deve ter despertado os alunos. Vemos que o filme traz a artista que os alunos estavam a estudar, e sem falar da cultura do país de onde ela vem, e o mais lindo pessoalmente dizendo é a fala da aluna que ao revisitar ao filme que já assistiu ela mesma confessa que percebeu coisas novas, que antes não tinha visto. Ai também fica evidente a importância de se assistir filmes nas escolas, a experiência se difere em muito de assistir em casa, e até mesmo no cinema.

Na escola quando bem desenvolvida e planejada a proposta o ato de assistir a um filme nunca será apenas assistir, até mesmo quando a intenção é aumentar o repertório etc, apreciar enfim. Nesses momentos haverá trocas, dar voz ao outro, debates.

Juliana *“Uma história interessante é de um aluno que possui dificuldade para ler e escrever está no 4º ano do fundamental, e possui dificuldades de concentração para desenvolver certas ações, porém, é extremamente auditivo e quando questionado sobre algo explica tudo com detalhes. Durante o filme estava bem concentrado e ao contar o filme com uma riqueza de detalhes e interpretação que impressionou.”*

Ismail Xavier (2003) pesquisador de cinema, diz que é inadmissível que o cinema esteja fora do sistema educacional de hoje. Acredito que a fala da professora é forma sincera de evidenciar isso. Quando o cinema já se mostrou um grande provedor de possibilidades para a educação, de imaginário, etc. Já é tempo de este ganhar um espaço e atenção maior. Logo vimos que um aluno com grande potencial estar fadado a um ensino onde a linguagem escrita tem mais mérito dentro da educação, e acredito que pela fala que possa até mesmo limitar. E quantos alunos não se encontram nesta situação? E o que o cinema nesse sentido pode fazer para inclusão que vai além desse ensino tradicional.

Sobre a Lei nº 13.006, de junho de 2014 que determina *“A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta*



pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais” ao serem questionados se já tinham escutados sobre ela, onde e como:

JU *“Apenas ouvi falar, não lembro como.”*

Flávia *“Não havia conhecimento dessa lei ainda. Fiquei muito surpresa, e já vou pesquisar sobre.”*

Mariana *“Não me recordava dessa lei.”*

Martoso *“Sim, nos grupos de estudos na UNESCO e formações.”*

Juliana *“Não sabia sobre a lei, e que bom saber! Mais um conhecimento importante sobre o cinema na escola. Sobre os filmes brasileiros converso bastante com os alunos sobre valorizar as produções cinematográficas brasileiras e ainda enfatizo que é cultural a ideia de que só filmes produzidos em outros países são bons, reitero sempre os nossos também são e constantemente são indicados nas grandes premiações do cinema inclusive internacional.”*

Questiono-me aqui como se faz importante à formação continuada dos professores. Assim como em qualquer área de conhecimento a educação sempre muda, se transforma. É importante essa ávida busca de estar sempre atento ao que se ocorre de mudança nesse âmbito. Um professor que busca, que pesquisa sem dúvida proporcionará um ensino de mais qualidade e significativo.

Retomo, assim, o problema como sendo a interrogante que direta ou indiretamente foi movendo esta pesquisa para então chegarmos à conclusão de suas conquistas. Como se dá o desenvolvimento dessa linguagem nas aulas de artes? Vejo que o cinema ainda está muito preso na ideia de uma ferramenta para apoio de, um facilitador, mas que também aparece por ele mesmo, sendo trabalhados seus processos, junto de outras linguagens, aumento de repertório. E que depende muito do professor a forma que o cinema se apresenta. Os professores trabalham com o cinema em sala de aula? Sim, alguns professores trabalham o cinema mesmo como uma linguagem, já outros como um complemento, como ficou evidente em suas falas quando trazem experiências com o cinema.

Consideram importante o cinema para o ensino de arte? Retomo a fala de um dos professores *“Entendo o cinema como uma linguagem artística, há mais potência quando abordado desta forma do que mero recurso em sala de aula.”* Acredito que esse recorte fala por ele mesmo, e que a consciência de que o cinema é importante ficou claro nas falas dos professores pesquisados, mesmo esses ainda, ousou dizer tendo dificuldades em trabalhá-lo com toda a potência que ele poderia.

Deveríamos, desde muito cedo, aprender a ver as imagens, o que elas mostram, o que elas escondem, que tipo de modelo de representação elas expõem. Numa sociedade como a nossa, imagem possui um papel fundamental e o cinema surge como uma espécie de laboratório para a sociedade do espetáculo em que vivemos. Para servir de ferramenta para a educação, o cinema deve ser entendido nas suas especificidades. Por exemplo, não basta exibir um filme cujo tema se relaciona com a reforma agrária exigir que os alunos argumentam sobre a questão. É preciso discutir a maneira como o filme a apresenta, qual discurso ele privilegia, de qual linguagem ele se serve para desenvolver o tema. O cinema retém de maneira flagrante o mundo histórico do qual faz parte. Por trazer dentro de si aspectos do mundo, os conflitos do seu tempo, suas forças históricas, o cinema deve ser um instrumento importante para a compreensão do presente. E o problema não é retórico: o futuro depende da maneira como recuperamos o passado no presente. (SÃO PAULO, 2009, p. 44)



É importante reconhecer o cinema como uma potência para o ensino da arte, que os professores tenham consciência disso, mas também se faz importante saber levá-lo para a sala de aula. Ter consciência de sua potência, mas usá-lo a serviço de, é o mesmo que renegá-lo. Se o cinema se faz presente de que forma reverbera nos alunos? *“Foi incrível o modo como o filme tocou a mim e aos alunos, provocando emoção em grande parte deles.”* É impossível ficar atônito, passível diante de uma narrativa fílmica. Ela além de causar emoções é uma forma de forçar o pensamento, como disse Oliveira (2014, p. 168) “partindo da ideia de que o cinema pode ser um signo e que aprender diz respeito essencialmente a signos, penso no cinema como outra possibilidade de aprendizado temporal.” Sobre a lei nº 13.006, de junho de 2014 que determina a exibição de filmes de produção, ela é de conhecimento dos professores? Alguns já conheciam, outros passaram a conhecer e notaram a importância desta. Por isso bato na tecla para reforçar a importância da formação, da qualificação, da pesquisa. Um professor que estuda e que busca que está atento, fará suas práticas mais ricas e significativas. Penso o quanto estamos perdendo ao deixar de estar se atualizando: um ensino de qualidade, um ensino que humanize que propicie aos alunos serem críticos, várias possibilidades de se ver o mundo no caso da lei de ver e conhecer a nossa própria cultura.

5 Conclusão

O que pode o cinema fazer pela educação? Pelo Ensino da arte? Não me restam dúvidas que há muitas possibilidades de diálogo entre a linguagem do cinema e o ensino de arte, e mesmo que o cinema não esteja sendo o protagonista das aulas, defendendo sua potência no que tange fomentar conhecimento, porque ele é conhecimento. Ainda defendendo que é importantíssimo entender sobre esta linguagem por ela mesma, estudá-la. Já que há uma necessidade urgente de entender sobre a imagem, e mais o cinema que nos ajuda a ver. Por isso que acredito que podemos ir além, a fala dos professores nos mostrou que o cinema se faz presente até mesmo estes dizendo que não entendem muito sobre, mas que ao levar os filmes o estudam, planejam... ou, como relatou Martoso, que trabalhou com os processos do cinema e fez experimentações. Vemos que há maneiras, há possibilidades. É importante reconhecer o cinema como uma potência para o ensino da arte, que os professores tenham consciência disso, mas também se faz importante saber levá-lo para a sala de aula. Ter consciência de sua potência, mas usá-lo a serviço de, é o mesmo que renegá-lo. Estudar seus processos, entender o cinema como um ato político pois, é escolha, escolha de imagens que são recortes verídicos ou não da vida, mas que mesmo consegue imprimir a realidade.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Mariane Blotta Abakerli. **Relações e possibilidades entre o ensino da arte e a perspectiva da cultura visual**, Disponível em: <<https://aprendendocomarte.org.br/wp-content/uploads/2017/05/M%C3%B3dulo-3-Rela%C3%A7%C3%B5es-e-possibilidades-entre-o-ensino-da-arte-e-a-perspectiva-da-cultura-visual.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2018.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia, uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014 . ISSN 1983-7348
<http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



FANTIN, Monica. O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: Celdon Fritzen; Janine Moreira. (Org.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008, v. , p. 37-65.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999 135 p.

ISMAIL xavier a pesquisa cinematográfica - jogo de ideias. São Paulo: Itau Cultural, 2003. Son., color. Disponível em: <<https://youtu.be/6EtiF50HXUY>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais. In: OLIEVIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editoraufsm, 2007. p. 111-130.

PILLOTO, Silva S.D. A. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Sandra R; MAKOWIECKY, Sandra (orgs). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó, Argos, 2008.

SÃO PAULO. DEVANIL TOZZI. (Org.). **Caderno de cinema do professor**. São Paulo: FDE. de, 2009.



1314734 - O CONHECIMENTO SOBRE LUTAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO/SC

Samira Schmoller Schlickmann, João Fabrício Guimara Somariva, Sírío Pinto de Menezes Neto, Bruno Thizon Menegali

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.

Acreditamos na importância do papel do professor de Educação Física em desenvolver o conteúdo lutas na escola. Para essa tarefa, é imprescindível que o docente se aproprie dos conhecimentos relativos a essa manifestação da cultura corporal, bem como desmistifique essa prática e a coloque em destaque junto aos demais conteúdos. Este artigo tem como objetivo analisar o conhecimento sobre lutas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental do Município de São Ludgero/SC. Para tanto foi utilizado uma abordagem qualitativa, com estudo a campo. Participaram da pesquisa sete professores de Educação Física do ensino fundamental das escolas públicas do município de São Ludgero/SC. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário que buscou registrar a opinião dos professores sobre o tema. Os resultados apontaram que os professores possuem pouco conhecimento sobre lutas, sendo que nenhum docente teve o conteúdo em sua formação acadêmica, fator que dificultou de realização de uma análise comparativa mais apurada com a literatura existente. O estudo aponta que os professores precisam repensar suas ações pedagógicas e incluir as lutas nas aulas, pois se trata de um conteúdo da cultura corporal. Quando negamos este conteúdo, estamos desumanizando os estudantes, privando-os de um conhecimento que foi produzido pela humanidade.

Palavras-chave: Educação Física, Professores, Lutas, Escola.

1 Introdução

As lutas fazem e sempre fizeram parte da humanidade desde a pré-história, pois o ser humano sempre batalhou pela sua sobrevivência por meio de ataques e defesas que, ao longo dos anos, foram se aperfeiçoando e complexificando. Na atualidade, existem inúmeras formas de sistematizar as lutas, sendo que a categorização mais comumente conhecida as divide em artes orientais (Kung Fu, Tai-Chi-Chuan, Caratê, Judô, Jiu-jitsu, Aikido, Tae-Kwon-Do, Jet-Kune-Do, Kendo, entre outras e as chamadas lutas ocidentais (Boxe, a Esgrima, o Kick-Boxe, etc.) (FERREIRA, 2006).

Para Breda et al., (2010), as artes marciais são de origem oriental e, ao chegar ao Brasil, tiveram finalidades artísticas e serviram para manter tradições. Segundo os autores, as artes marciais foram se modificando com o tempo, adequando-se aos padrões ocidentais, passando a contemplar novas manifestações com objetivos competitivos esportivos. Darido e Rangel (2015), corroboram com a ideia de esportivização das lutas, pois acreditam que com a influência do mundo ocidental, o desenvolvimento das artes marciais ocorreu por meio de modelos competitivos, destinando às lutas características diferentes dos originais.

Para Gonçalves e Da Silva (2013) as artes marciais valorizam seus aspectos, que são caracterizados por uma noção orientalista que possibilita o reconhecimento de determinadas práticas. As lutas podem ser reconhecidas, quando as mesmas estão associadas a atividades relacionadas ao lazer, aos fins educacionais, físicos e esportivos.



As lutas trazem agregadas a si, independentes do país de origem, uma filosofia em sua origem em que, no momento que o homem aprende seus conhecimentos específicos, também desenvolve uma postura de respeito com o próximo. Para Darido e Rangel (2015) independente da modalidade de luta, prevalecem os ideais de disciplina e do respeito pelo adversário. No entanto, as autoras nos alertam para o fato deste elemento da cultura corporal ser minimamente explorado nas escolas brasileiras, tanto na forma de aplicação quanto à sistematização deste conteúdo.

Darido e Rangel (2015) apoiam-se na categorização dos PCNs como forma de sistematização dos conhecimentos das lutas para a Educação Física a partir da dimensão conceitual, atitudinal e procedimental. De acordo com as autoras, no trabalho com a dimensão conceitual pode-se trazer o estudo das lutas de origem japonesa, ocidentais e brasileiras, como também o estudo das transformações das lutas tanto como contexto histórico-cultural e sua filosofia, como também no contexto esportivo e escolar, influenciados pela mídia. Quanto à dimensão atitudinal, espera-se que o professor promova uma ressignificação do papel das lutas na escola a partir da aprendizagem de atitudes e valores, da não violência, do respeito, da importância do diálogo na resolução de conflitos e no exercício da solidariedade. Já a dimensão procedimental objetiva que as lutas sejam trabalhadas a partir da prática de atividades de equilíbrios e desequilíbrios, quedas e rolamentos, golpes principais das lutas mais conhecidas.

Diante destas e outras questões, acreditamos na importância do papel do professor de Educação Física em desenvolver o conteúdo lutas na escola. Para essa tarefa, é imprescindível que o docente se aproprie dos conhecimentos relativos a essa manifestação da cultura corporal, bem como desmistifique essa prática e a coloque em destaque junto aos demais conteúdos. Desse modo partimos da seguinte problematização: Que conhecimento os professores de Educação Física do Ensino Fundamental do Município de São Ludgero/SC têm sobre Lutas?

Partindo da problemática supracitada, o artigo objetiva analisar o conhecimento dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental do Município de São Ludgero sobre o conteúdo lutas. Especificamente, nos propomos a atingir os seguintes objetivos: a) Identificar se os professores de Educação Física do Ensino Fundamental do Município de São Ludgero ministram o conteúdo lutas em suas aulas; b) Verificar o conhecimento que os professores possuem sobre lutas, comparando-o com a literatura existente e c) identificar limites e possibilidades para o ensino das lutas nas aulas de Educação Física.

2 História das lutas

Ter precisão do surgimento das lutas não é possível, pois não se trata de uma ação ou grupo que a criaram, mais sim de uma construção sociocultural que foi se modificando ao longo do tempo (BREDA, et al., 2010). Portanto não causa estranheza que as lutas estejam cada vez mais presentes na vida das pessoas, pois desde a pré-história o homem luta por algo, mais precisamente por instinto de sobrevivência, de proteção, de disciplina.

Conforme Cartaxo (2011) as lutas apareceram na história há aproximadamente 5.000 anos a.C entre monges indianos que, por meio da disciplina instituída pelo grupo, foram criados uma série de rituais rítmicos semelhantes a movimento de lutas de animais, dando origem ao combate não armado. Os monges indianos observavam os movimentos e os transferiram para práticas guerreiras.

De acordo com Ferreira (2006), os gregos tinham um modo bem característico de lutar chamado de “pancrácio”, uma modalidade que esteve presente nos primeiros jogos olímpicos da era antiga. Na mesma época, os gladiadores romanos usavam técnicas de luta a dois. Conforme relatos históricos, os primeiros indícios de combates organizados surgiam na Índia e na China.



Segundo Cartaxo (2011) as lutas eram exercidas e guiadas por diferentes necessidades. Como meio de sobrevivência em que homens lutavam para se defender de outros homens, e de ataques de animais; como forma utilitária para o aperfeiçoamento e aquisição de habilidades; como meio defensivo de território, homens se estabeleciam em determinados lugares para plantar e criar animais, consequentemente havia a necessidade de proteger sua família e seus bens; como forma recreativa as lutas eram utilizadas de forma lúdica representando combates reais e como rito religioso de homenagem aos deuses por meio de demonstrações de força, destreza e habilidades de ataques e defesas.

As lutas na Educação Física escolar

A prática das lutas deve estar inserida nas aulas de Educação Física, pois está presente nos PCN's em um de seus blocos de conteúdos articulados aos conteúdos esportes, jogos e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre o corpo. Nesse sentido, embora existindo inúmeras definições, utilizamos o conceito formulado pelo documento citado:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê. (BRASIL, 1997, p.70)

Ainda com base nos PCNs, tem-se uma descrição específica da prática das lutas a partir de dois aspectos a serem trabalhados pelo professor. O primeiro aspecto trata dos aspectos histórico-sociais das lutas que garante a compreensão do por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o quê lutar; a compreensão e vivência de lutas dentro do contexto escolar (lutas x violência) e a vivência de momentos para a apreciação e reflexão sobre as lutas e a mídia. O segundo aspecto trata da construção dos gestos nas lutas e objetiva oferecer a vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras, vivência de situações em que seja necessário compreender e utilizar as técnicas para resoluções de problemas em situações de luta e a vivência de atividades que envolvam as lutas, dentro do contexto escolar, de forma recreativa e competitiva (BRASIL, 1998).

Ferreira (2006) diz que as lutas podem trazer inúmeros benefícios ao praticante, referindo-se ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo-social, na lateralidade. Ainda melhora o equilíbrio, noção de tempo, espaço e de corpo, favorecendo, também, a percepção, o raciocínio, a atenção. Pode ser observado que os alunos melhoram também a socialização, o respeito e a determinação.,

As lutas possuem uma grande aceitação em todas as faixas etárias, seja na educação infantil, fundamental ou médio. Na educação infantil destaca-se o trabalho de fatores psicomotores por meio de brincadeiras lúdicas, como as lutas de animais (luta do sapo, luta do jacaré entre outros). No ensino fundamental já é possível a realização de lutas que necessitam mais força como as lutas do "empurra e puxa". E, por fim, no ensino médio, tem-se a possibilidade de aprofundamento dos conhecimentos relativos às lutas, focando no resgate histórico, no ensino das questões éticas e valorativas. (FERREIRA, 2006).



Apesar de cientes destes benefícios muitos professores não utilizam o conteúdo lutas em suas aulas. De acordo com Nascimento e Almeida (2007) os argumentos dos professores para a sua pouca ou nenhuma prática nas escolas vão desde a falta de vivência pessoal em lutas, até o receio do julgamento dos pais dos estudantes, que podem relacionar atitudes violentas de seus filhos a vivência deste conteúdo na escola. No entanto, os autores contestam esses argumentos, expondo que não é necessário saber lutar para ensinar lutas já que a finalidade da escola não é formar atletas/lutadores, mas transmitir o conhecimento nas escolas por meio de valores, conceitos, atitudes e disciplina.

Rufino e Darido (2015) afirmam que é possível ao professor ensinar lutas no âmbito escolar com criatividade e capacidade de adaptar as formas de instruir este conteúdo e com a motivação e participação dos alunos. As possibilidades vão desde o ensino da história em forma de teatro ou histórias em quadrinhos, até a execução de golpes que, de forma lúdica podem ser feitos por meio de brincadeiras.

Do mesmo modo, Mazini Filho (2014), afirma que é comum que educadores e pais de alunos questionem a inclusão das lutas como conteúdo escolar em um mundo tão violento. Porém, é necessário que os professores de Educação Física saibam discutir com os alunos a diferença existente entre o “lutar” e o “brigar”, independente da modalidade e que prezem o que as lutas transmitem como, por exemplo, o respeito, a dedicação e a disciplina.

3 Metodologia

Tratar das questões metodológicas nos conduz anteriormente a necessidade de tratar de questões conceituais relacionadas à pesquisa. De acordo com Cervo; Bervian e Da Silva (2007, p.57) pesquisa é “[...] uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Ela parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta”. Nesse sentido, para buscar as respostas necessárias para nossos questionamentos, estruturamos e classificamos esta pesquisa como sendo estudo de campo, com abordagem qualitativa.

Quanto ao estudo de campo, Lakatos (2009), afirma que o mesmo é utilizado com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Em relação à abordagem qualitativa Costa (2006), afirma que se caracteriza por seus resultados serem expressos em retratos, narrativos, ilustrações, fotografias, documentos pessoais, fragmentos de entrevistas. Tais descrições são carregadas de significados que o ambiente representa.

Utilizamos como instrumento para obter os dados para a pesquisa, um questionário com questões abertas e fechadas a sete professores de Educação Física, das escolas públicas de ensino Fundamental do Município de São Ludgero/SC.

Primeiramente entregamos aos sujeitos pesquisados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinarem. O referido documento consta de esclarecimentos acerca da pesquisa, como: objetivos e procedimentos para sua realização. Foi ressaltado que a pesquisa, não causaria nenhum dano físico, psicológico, moral ou financeiro aos participantes.

Todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao parecer do comitê de ética da Plataforma Brasil em que foi emitido o parecer consubstanciado de número 2.795.323.

Com a data estabelecida para a aplicação do questionário e juntamente com a autorização dos professores de Educação Física devidamente assinadas, aplicamos o questionário



a cada informante, sendo o mesmo respondido e devolvido imediatamente ao seu término para os pesquisadores.

O questionário foi composto por doze questões, sendo uma de identificação pessoal, uma sobre a formação profissional e dez sobre questionamentos específicos da temática.

Após a aplicação dos questionários e interpretação dos dados, foi realizada a análise e categorização a partir das respostas dos envolvidos. Para isso, buscou-se o cruzamento dos referidos componentes com o referencial teórico apresentado.

4 Resultados

Dos sete professores que responderam o questionário, quatro eram do gênero feminino e três do sexo gênero masculino. Todos possuem graduação, tendo uma faixa etária entre 29 e 42 anos (média de 34 anos). Todos os profissionais possuem especialização e o tempo de experiência varia de 08 a 20 anos. Todos afirmaram não possuir formação na área de lutas.

Você ministra lutas em suas aulas?

Perguntamos aos docentes pesquisados se ministram lutas em suas aulas. Dos sete professores questionados, seis relataram que não recorrem às aulas com este conteúdo. E um afirmou que o conteúdo estava presente em sua prática docente.

O número significativo de docentes que alegam não ensinar lutas vai na contramão ao que preconiza os PCN's, pois, um conteúdo que está legitimado no currículo escolar já há algumas décadas e, mesmo assim, não se efetiva na escola. É o próprio documento que afirma que a seleção dos conteúdos para a Educação Física deve-se considerar a sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos (BRASIL, 1998).

Em estudos similares (FERREIRA, 2006; MAZINI FILHO *et al*, 2014; REGO, 2011) observaram-se resultados muito semelhantes que também evidenciaram números pouco expressivos de docentes que fazem uso das lutas nas aulas de Educação Física. Tal situação refletida em nível nacional justifica a necessidade de ampla reflexão.

Na sequência, detalham-se os apontamentos dos participantes da presente pesquisa que possam auxiliar no entendimento do número elevado de profissionais que deixam de desenvolver o conteúdo lutas em suas aulas.

A disciplina de lutas na formação acadêmica

Perguntamos aos pesquisados se em sua formação acadêmica tiveram disciplinas referente a lutas. Todos os professores entrevistados afirmaram não ter a disciplina dentro de sua graduação, o que se mostra preocupante. Para Cartaxo (2011), ter poucas horas destinadas ao conteúdo na graduação ou, no pior dos casos, não ter espaço no currículo dos cursos de formação para lutas é um dos motivos para sua pouca visibilidade nas aulas de Educação Física.

Rufino e Darido (2015) em um estudo com docentes universitários especialista que objetivou analisar suas opiniões sobre a prática pedagógica das nas aulas de Educação Física, conclui que este conteúdo apresenta alguns dilemas oriundos da forma como elas são desenvolvidas no âmbito da formação, indicando a necessidade de alterações que possam valorizá-las como manifestações da cultura corporal. Em síntese, para os autores, essa condição dos cursos de formação docente expõe que o ensino das lutas está inserido em termos de diretrizes curriculares, mas que não se concretiza no âmbito escolar, por ser pouco abordado nos cursos superiores em Educação Física.



Ferreira (2006) constatou a preocupação dos alunos de uma turma de licenciatura em Educação Física em uma universidade, sobre como iriam utilizar o conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física em apenas seis meses e transmitir este conhecimento no momento que estivesse lecionando nas escolas. Essa preocupação se eleva na realidade de São Ludgero ao observar-se que junto à formação inicial dos professores pesquisados nem sequer o conteúdo lutas tenha assumido o caráter disciplinar no currículo de formação.

Correia e Franchini (2010) põe em evidência necessidade dos cursos de licenciatura e/ou formação continuada de destinar maior ênfase ao ensino das lutas. O mesmo diz que se deve proporcionar uma produção de conhecimento para dar condições e apoio ao professor de Educação Física, para que este possa ter condições de elaborar os saberes necessários para a prática educativa das lutas.

O conhecimento sobre as lutas

Indagamos os participantes da pesquisa, sobre a definição de luta e pedimos para comentar sobre. As respostas foram sistematizadas por meio do quadro 1:

Quadro 1: O que são lutas?

Professor	Conceito de luta
P1	Luta é o combate corpo a corpo com ou sem armas.
P2	É uma arte marcial com diferentes modalidades.
P3	Conteúdo programático da disciplina de Educação Física. Considerado um esporte (individual e coletivo), com diversas modalidades.
P4	Combate corpo a corpo de caráter esportivo.
P5	São práticas corporais de ataque e defesa.
P6	É uma prática de um jogo onde adversários se enfrentam de maneira direta.
P7	Luta é um meio pelo qual as pessoas se defendem ou brigam, mas também pode ser um esporte.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Entre as definições mais recorrentes de lutas, optou-se em fazer uso aqui do que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) versa sobre a mesma, já que é última diretriz curricular produzida nacionalmente, onde diz que:

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. (BRASIL, 2018).

Como podemos observar no quadro 1, ao comparar-se as definições de lutas dos professores com o que a BNCC preconiza sobre o conteúdo, somente se percebe similaridades



com o documento norteador nas falas dos professores P4, P5 e P6, quando trazem os termos *“Combate corpo a corpo (P4), práticas corporais de ataque e defesa (P5) e se enfrentam de maneira direta (P6)”*. No entanto, por mais que haja uma aproximação conceitual é necessário seu aprimoramento.

Quanto aos demais participantes, observa-se a presença de definições duvidosas e que se afastam do conceito da BNCC, como traz o professor P1 e P7. A nosso ver, a dificuldade de se definir lutas novamente tem relação direta com formação acadêmica que não ofertou o aprendizado didático pedagógico das lutas. A consequência desse equívoco repercute diretamente na capacidade de definição deste conteúdo.

Em seguida perguntamos aos pesquisados se eles veem diferença entre lutas e artes marciais. Dos sete professores pesquisados, cinco responderam afirmativamente, como podemos destacar na fala do professor P1: *“Lutas são o combate corpo a corpo como alvo o próprio adversário, as artes marciais são modalidades criadas com finalidade para a guerra”*.

Para Correia e Franchini, (2010) as lutas podem ser classificadas em três tipos: lutas, artes marciais e esportes de combate. Os autores complementam alegando que as lutas abrangem a parte de técnicas e táticas de ataque e defesa, já as artes marciais são carregadas de filosofias que foram criadas por um povo para ataque e defesa durante as guerras, e esportes de combate são os que possuem federações e confederações.

Contudo vale lembrar que as lutas não são apenas técnicas sistematizadas. Segundo Ferreira (2006) as lutas devem ser pensadas como instrumento de socialização e aprendizagem escolar, pois trata-se de um conjunto de valores culturais que foi construído e reconstruído ao longo do tempo.

Quando passamos para outra questão, perguntamos aos participantes da pesquisa, se consideram que as lutas são apenas as formas pré-existentes, como karatê, boxe, capoeira ou acreditam que há formas diferentes de lutas.

Dos sete entrevistados, quatro afirmaram que há outras formas pré-existentes que são consideradas lutas como destacado na fala do professor P1: *“há formas diferentes, pois, a luta em si, não necessita de modalidades específicas”*.

Quanto aos demais participantes identificou-se que o professor P7 não respondeu à questão e os professores P6 e P3 responderam que não acreditam na existência de outras formas de lutas, a não ser as pré-existentes. Tal postura evidencia o desconhecimento dos jogos de combate, por exemplo, que proporcionam aos estudantes a compreensão das lutas por meio jogos como uma queda de braço ou cabo de guerra, por exemplo.

De acordo com Cartaxo (2011) podemos abordar as lutas por meio dos jogos de combates, compreendendo a função das táticas, técnicas, jogos de estratégias dentre outros. Ainda segundo o autor, os jogos de combate são atividades que trazem as técnicas de lutas, mas com características lúdicas e estratégias em que dois ou mais oponentes trabalham em oposição, acrescentando o espírito esportivo.

A luta para se ensinar na escola

Perguntamos aos participantes que tipo de luta seria ideal para ser trabalhada na escola. Dos sete professores questionados, quatro responderam que todos os tipos, como traz o professor P3: *“desde que trabalhado com responsabilidade e conteúdo, todas são interessantes de se apresentar ao aluno”*. Os demais professores assim se expressaram: um respondeu que seria interessante trabalhar capoeira, dois dos entrevistados responderam nenhuma forma de luta. Acreditamos que estes últimos participantes que não admitem nenhum tipo de luta na escola, assim



se posicionam por temer incentivar a violência/agressividade entre os estudantes caso proporcionassem o aprendizado na escola.

Em um estudo de Ferreira (2006) que objetivou compreender junto a 50 professores de Educação Física da rede pública e privada de educação de Fortaleza - CE se estão utilizando o bloco de conteúdos proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física, no que se refere à prática das lutas, apenas 8 sujeitos responderam que nenhum tipo de lutas deveria ser trabalhado na escola, pois poderia gerar agressividade na escola.

Já em um estudo de Mazini Filho et al. (2014) quando questionados se a prática das lutas geraria agressividade, dos 18 entrevistados nenhum respondeu positivamente e 39% relataram que as lutas não gerariam violência.

De acordo com Nascimento e Almeida (2007), existem alguns argumentos restritivos em relação ao trato da luta na disciplina de Educação Física, dentre estes, a violência. Ao entrevistarem professores de algumas cidades do Rio Grande do Sul, foi identificado que os mesmos acreditam que a violência é vista como algo inseparável à prática das lutas e que sua vivência pode despertar ainda mais atitudes agressivas, se o tema for tratado na escola. Os autores da pesquisa rebatem esta questão, exemplificando outras práticas corporais na escola como o futebol em que também há certo grau de agressividade, garantido pelo confronto (muitas vezes brutal) entre as equipes e nem por isso se deixa de ser praticado.

Conforme os PCNs, as lutas na Educação Física escolar se caracterizam por uma regulamentação a fim de punir as atitudes de violência e deslealdade. Para o documento, as lutas ajudam a refletir sobre os dados da realidade com relação à violência e que luta é defesa pessoal e não para incentivar briga. (BRASIL; 1998).

As dificuldades e/ou impedimentos para a prática das lutas na escola

São notórias as dificuldades que os professores de Educação Física enfrentam no dia a dia para efetivar sua prática pedagógica. Durante a vivência dos estágios supervisionados em nenhum momento pode-se notar a prática das lutas nas escolas. Com base no observado, perguntamos aos participantes da pesquisa o que lhes impede ou dificulta na realização do conteúdo lutas em suas aulas? As respostas foram basicamente a falta de conhecimento sobre o tema ou formação em lutas, condição essa já discutida no presente trabalho e a falta de materiais e espaço.

Pinto (2014), em seu estudo objetivou compreender como os professores de Educação Física rede estadual de ensino de nível médio na cidade de Cáceres – MT estão aplicando o bloco de conteúdos proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) Educação Física. O estudo identificou que a ausência ou a falta de materiais e estruturas, são os fatores que mais dificultam a aplicação do conteúdo lutas.

Quando a questão é a falta de materiais e espaços, Gonçalves (2013) diz que principalmente em escolas públicas é comum não possuir o mínimo necessário para a realização das aulas de Educação Física. Por vezes, o docente necessita superar-se com criatividade para que possa ensinar não só os conhecimentos relativos às lutas, mas todo e qualquer conteúdo da cultura corporal.

Segundo Damazio e Silva (2008), os professores por mais criativos que sejam ou que tenham os mais admiráveis ideais educativos podem fracassar, caso não encontrem uma boa estrutura e condições materiais para consolidar seus planos de trabalhos. O autor traz também que a ausência ou a precária qualidade de espaço para a Educação Física pode-se dar por dois



aspectos: a não valorização da disciplina e o descaso da autoridade para a educação destinada as classes populares.

Ter espaços e materiais adequados nas aulas de Educação Física é de grande importância. Locais ao ar livre como quadras, campos e áreas cobertas para facilitar em dias de chuva; materiais como tatames, colchonetes, luvas, espadas, bastões, cordas, dentre outros, tudo isso auxilia o professor no momento de ministrar suas aulas com qualidade.

5 Conclusão

Hoje, observamos que as lutas estão ganhando destaque em muitos espaços da sociedade. Porém, poucos são os professores de Educação Física que dão a este conteúdo a mesma relevância que é destinada as outras manifestações da cultura corporal, como o jogo e o esporte. Essa situação está distante de ser alterada nas escolas pesquisadas já que se percebeu significativa carência conceitual dos professores, o que dificulta qualquer movimento de reversão deste quadro em que as lutas se encontram, à margem da escola.

A investigação evidenciou que os conhecimentos dos professores são bem imprecisos, pois se trata de um conhecimento oriundo do senso comum, descontextualizado de base teórica. Esse resultado está diretamente relacionado com a falta de formação acadêmica em lutas da ampla maioria dos participantes da pesquisa.

Ao observarmos que o conhecimento que os professores possuem sobre lutas são do cotidiano, pouco se pode compará-los com a literatura existente tamanha a diferença entre os mesmos. Na realidade encontrada não é de se admirar que os docentes estejam tão distantes do que os documentos norteadores e estudos específicos sobre lutas propõem, pois as lutas simplesmente não estão presentes em suas práticas.

Outro ponto investigado refere-se aos limites e possibilidades para a realização do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física. A falta de experiência, a falta de materiais e de estrutura física apropriadas são impedimentos que afastam qualquer possibilidade de os professores olharem para as lutas como conteúdo da Educação Física.

Acreditamos que os professores precisam repensar suas ações pedagógicas e incluir as lutas nas aulas, pois se trata de um conteúdo da cultura corporal. Quando negamos este conteúdo, estamos desumanizando os estudantes, privando-os de um conhecimento que foi produzido pela humanidade.

Por fim, chamamos a atenção para os cursos de formação docente que precisam reconfigurar seus currículos para que os futuros professores cheguem às escolas com a capacidade de tratar pedagogicamente as lutas a partir de uma perspectiva responsável, sem a preocupação de formar lutadores, mais apreciadores e praticantes deste conteúdo/arte carregado de conhecimento.

Sugerimos também que mais estudos sejam realizados sobre a problematização investigada em escolas públicas, com o ensino fundamental e em cidades diferentes para que os resultados possam ser comparados e verificados se este se trata de um problema local, regional ou nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular** (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:



http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdfAcesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Educação Física**. Brasília, DF: MEC, 1997. 114 p.

BREDA, M. et. al. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo. Phorte editora, 2010. 158p.

CARTAXO, Carlos Alberto. **Jogos de combate atividades recreativas e psicomotoras. Teoria e prática**. Petrópolis, RJ, Vozes editora 2011.

CERVO Amado L.; BERVIAN Pedro A.; DA SILVA Roberto. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

COSTA, Arlindo. **Metodologia científica**. Mafra: Nosde, 2006.

CORREIA, W.R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p.1-9, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2800/2707>. Acesso em: 25/06/2018.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática** 11/2: 197-207, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/4066>. Acesso em: 19/11/2018.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2ª.ed. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara Koogan, 2015.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na Educação Física Escolar. **Revista de educação física**. Maringá, v. 1, n. 135, p. 36-44, 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/7870729/REVISTA_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_F%C3%8DSICA_-No_135_-NOVEMBRO_DE_2006_-P%C3%81G._ASLUTASNAEDUCA%C3%87%C3%83OF%C3%8DSICAESCOLAR Acesso em: 13/04/2018.

GONÇALVES, M. S. Arisson Vinícius Landgraf; DA SILVA, Méri Rosane Santos. Artes marciais e lutas: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da educação física brasileira. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 657-671, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132892013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em: 22/03/2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2009.

MAZINI FILHO, Mauro Lúcio; SIMÕES, Michel Resende; VENTURINI, Gabriela Resende de Oliveira; et.al. O ensino de lutas nas aulas de Educação Física Escolar. **Cinergis**, v. 15, n. 4, p.



176-181, out/dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis>. Acesso em: 12/04/2018.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa; ALMEIDA, Luciano. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. Porto Alegre. **Movimento**, v. 13, n.03, p.91-110, set/dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3567/1968>. Acesso em: 03/05/2018.

PINTO, Vinicius Emanuel Leal. O conteúdo lutas nas aulas de educação física: contribuições e possibilidades. Mato Grosso. **VI CONCOCE e X CONEF**. 2014 Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6concoce/10conef/paper/view/6079> acesso em: 30/08/2018.

REGO, Jacynara Pessoa de Lima; FREITAS, Lorena Karen Paiva; MAIA, Maikon Moises de Oliveira. Lutas na Educação Física escolar: fato ou boato. **Rev. Digital**, Nº 153, 2011 Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 12/05/2018.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 4, p. 505-518 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198330832015000400505&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 22/04/2018.



8571740 - PROFESSORES DE MATEMÁTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O USO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Renata Manenti da Silva, Michele Domingos Schneider, Elisa Netto Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Apresenta-se neste trabalho os resultados da pesquisa desenvolvida em 2018, que objetivou investigar o uso dos Recursos Educacionais Abertos (REAs) na prática docente em Matemática. Caracteriza-se em pesquisa bibliográfica, com abordagem quantitativa de análise de dados. A população alvo da pesquisa foi constituída pelos professores, egressos do Curso de Matemática – Licenciatura, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), formados no período de 2000 a 2017. A amostra foi composta pelos egressos que atuam como professores de Matemática na rede estadual e municipal de educação, convidados a participar da pesquisa. Fundamentou-se teoricamente em Moran (2013), Borba e Penteado (2015), Gravina e Basso (2012), Nunes *et al.* (2012), entre outros. Buscou-se investigar também, a formação inicial e continuada dos referidos professores para o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica e as suas percepções acerca da importância destas no fazer pedagógico. Conclui-se que a maioria dos professores participam de formação continuada no âmbito da docência, entretanto, poucas estão relacionadas ao uso de tecnologia como recurso didático na Educação Matemática. Evidenciam a importância e o interesse no uso de tecnologias digitais, em específico, os softwares matemáticos e, os REAs. Entretanto, raramente os utilizam e justificam que há necessidade de capacitações sobre mídias digitais na educação, maior disponibilidade para planejamento de aulas com estes recursos e melhorias nas estruturas tecnológicas digitais e de apoio nas escolas.

Palavras-chave: Educação Matemática, Ensino e Aprendizagem, Geometria, Recursos Educacionais Abertos.

1 Introdução

As mudanças trazidas pelos meios digitais redefinem e transformaram os meios sociais, políticos e econômicos a partir do conhecimento e afetam diretamente os modelos educacionais. Há necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, buscando atender ao perfil das atuais gerações de estudantes, no desenvolvimento de competências e habilidades importantes para atuação e transformação da sociedade atual.

No âmbito da Matemática, área de conhecimento descrita como de difícil aprendizagem, torna-se urgente, ressignificar o processo de ensino. Os *softwares* matemáticos, como o GeoGebra 3D e os demais Recursos Educacionais Abertos (REAs) mostram-se com potencialidade para ampliar o interesse dos estudantes na compreensão dos conceitos matemáticos. São materiais de apoio didático, baseados em elementos concretos e representativos do objeto matemático, que podem contribuir em muitos fatores, como no desenvolvimento da habilidade de visualização geométrica. Possibilitam a simulação dos objetos matemáticos em situações virtuais, com propriedades e características embasadas na Ciência.

Entretanto, a efetiva utilização desses recursos, está implicitamente associada à formação e fluência digital, as concepções dos docentes sobre as contribuições no processo de



ensino e aprendizagem. Compreender como ocorre o movimento de inserção das tecnologias digitais em sala de aula direcionou o presente trabalho.

Neste contexto, definiu-se como problema da pesquisa: Os professores de Matemática utilizam tecnologias digitais como os REAs, no processo de ensino e aprendizagem de Matemática? Assim, a pesquisa objetivou investigar o uso de tecnologias digitais como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de Matemática na perspectiva do professor, com ênfase na utilização de REAs. A investigação está associada à linha de pesquisa “Educação e Produção de Conhecimento nos Processos Pedagógicos”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (GPIECD) e ao Grupo de Pesquisa em Educação a Distância (GPEAD).

2 Referencial Teórico

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional se justifica pelas constantes transformações sociais e culturais que afetam todos os espaços incluindo os escolares que formam e educam as atuais de gerações Y e Z ou “nativos digitais”. (OLIVEIRA, 2010). As relevantes mudanças na sociedade contemporânea nas formas de produzir, comunicar e interagir com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), implica em formas distintas de aprender. Segundo Moran (2013), atualmente, os processos de aprendizagem são formais e informais, múltiplos, contínuos e híbridos, podem ser organizados ou abertos, intencionais e não intencionais.

Entretanto, Barone (2012) afirma que a educação, não pode ser somente influenciada por tais transformações, mas deve constituir-se como o ingrediente central da sociedade do conhecimento. Esse é o contexto que deve orientar a utilização crescente das TICs e das demais tecnologias digitais com fins educacionais. No contexto social e cultural de novas gerações, que são influenciadas e influenciadores no uso de TICs, faz-se necessário repensar as metodologias e os recursos de aula nas escolas e nas universidades.

No âmbito da Matemática, ainda vista, por professores e alunos, como uma área de difícil compreensão, com linguagem própria e abstrações, provocam o repensar nas ações pedagógicas e exige dos professores a reconfiguração de saberes, metodologias e recursos que ampliam o acesso às informações, como afirmam Borba e Penteado (2015). Santos (2007) também afirma que, a Matemática é continuamente citada como a área de conhecimento com problemas de aprendizagem pelos alunos e pouca motivação para inovações das práticas pedagógicas pelos professores. E, apesar das tecnologias digitais se mostrarem influenciadores no âmbito educacional, sua utilização nas aulas de matemática ainda é incipiente. Portanto, amplia-se a importância de repensar a prática pedagógica com o uso de recursos didáticos que contribuam na compreensão do sistema de produção de suas representações semióticas, citados por Duval (2003).

Fonseca *et al.* (2001) afirma que o pensamento matemático se desenvolve inicialmente pela visualização num significado não restrito à observação. Borba e Penteado (2015) citam o início do processo de abstração caracterizado quando o estudante elabora uma imagem mental que possibilita pensar no objeto matemático na sua ausência. Os diversos recursos digitais pedagógicos disponíveis podem contribuir na elaboração desses conceitos.

Alguns *softwares* matemáticos, por exemplo, auxiliam na interação com diferentes formas de representação simbólica do mesmo objeto matemático: geométrico, aritmético e algébrico. Os aplicativos de simulação ou de geometria dinâmica evidenciam novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem de entes geométricos por possibilitar conjecturas a partir da experimentação e construção destes objetos, pelo questionamento, argumentação e dedução das propriedades geométricas (GRAVINA, SANTAROSA, 1998).



Gravina e Basso (2012) também afirmam que, muitos são os recursos digitais disponíveis na Internet e, assim, critérios de escolhas se fazem necessários para a efetiva aprendizagem em Matemática. Para Tajra (2001), o professor precisa conhecer os recursos disponíveis dos programas escolhidos para as atividades de ensino, somente assim poderá promover uma aula dinâmica, criativa e segura. A efetiva utilização desses recursos está implicitamente conectada a formação docente, sua fluência digital, suas concepções e a sua prática pedagógica.

Nunes *et al.* (2012, p.27) enfatizam que: “lidar com tecnologias cada vez mais avançadas exige integrar todos os processos em situações de constantes conflitos, desafios, hipóteses e elaboração de novos significados e conceituações”. Assim, como afirmam Zanette, *et al.* (2012) constitui-se, em desafio para os educadores, que desempenham papel importante no processo de uso desses recursos. Para Borba (2011) as metodologias e recursos matemáticos utilizados pelos docentes na Matemática devem privilegiar o envolvimento ativo do estudante com o conhecimento, numa postura investigativa, que promovam a visão de um novo sentido sobre o objeto de estudo.

Neste contexto, inserem-se os REAs e os *softwares* matemáticos cuja utilização implica em conhecimento efetivo de suas potencialidades pelos docentes, no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Os REAs são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa desenvolvidos em qualquer suporte ou mídia, que estão sob o domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (REA-BRASIL, 2011). São recursos didáticos de apoio, desenvolvidos com o objetivo de contribuir no processo de aprendizagem. Entretanto, a efetiva utilização desses recursos, está implicitamente associada à formação e fluência digital, às concepções e a práxis dos docentes sobre as contribuições no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Hatschbach (2002), ser digitalmente fluente envolve não apenas saber como usar as ferramentas tecnológicas, mas também saber como construir coisas significativas com estas ferramentas.

Tardif (2008) afirma que, a formação do professor é constituída em saberes plurais, formados pelos saberes da formação pedagógica, disciplinares, curriculares e experiências. E, essas concepções são expressas e oriundas de reflexões sobre a prática educativa do professor. Para Schön (1995), os saberes docentes, experienciais ou práticos são desenvolvidos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Micotti (1999) enfatiza que, a docência em suas variações no modo de ensinar é determinante nos diferentes resultados da aprendizagem dos alunos na escola. E, este espaço, se constitui no lugar de mediação para a apropriação de conhecimentos, na formação cognitiva, afetiva e ética.

3 Metodologia

A pesquisa se caracteriza em bibliográfica, com abordagem quantitativa de análise de dados. Foi desenvolvida no período de maio de 2018 até fevereiro de 2019. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa, diário de bordo e questionário *online* e no formato impresso, com questões abertas e fechadas. Efetuou-se o levantamento com evidenciação de dados quantitativos, com apresentação de respostas parciais dos sujeitos da pesquisa.

A população alvo da pesquisa foi constituída pelos egressos do Curso de Matemática – Licenciatura da UNESC, formados no período de 2000 a 2017. A amostra foi composta pelos egressos que atuam como professores de Matemática na rede estadual e municipal de educação, convidados a participar de forma voluntária da mesma. Buscou-se investigar, o uso de tecnologias digitais como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de Matemática na perspectiva



do professor, com ênfase na utilização de REAs. E, a formação inicial e continuada dos referidos professores para o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica.

A base de dados para contato com os egressos foi obtida no Curso de Matemática da UNESC, a partir dos e-mails e número de telefone, registrados no ano da conclusão da graduação. Foram listados 374 egressos, no referido período, entretanto, 26% (99) não foram localizados devido ao e-mail e/ou telefones incorretos. Durante a pesquisa, ampliou-se a amostra, incluindo professores de Matemática, egressos de outras instituições e egressos da UNESC de período anterior a 2000. Deste modo, 74% (275) professores de Matemática foram contatados por meio de e-mail, telefone ou pessoalmente.

Os docentes (275) convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, em sua grande maioria, não retornaram ao contato nas diversas tentativas efetuadas por e-mail e telefone. Dos respondentes ao contato por e-mail, alguns argumentaram a não participação na pesquisa pelo fato de não atuarem em sala de aula, outros por falta de tempo em função de excesso de trabalho.

Dos respondentes, 22 são egressos do curso no período em estudo, sendo 01 egresso de outra instituição e 07 são egressos de período anterior a 2000 e mostraram-se motivados a participar da pesquisa ao tomaram conhecimento da mesma. Assim, participaram efetivamente do estudo, 29 docentes de Matemática. A amostra, apesar de reduzida, mostrou-se significativa pelos dados coletados que apontam fatores importantes para reflexões acerca do objeto de estudo.

4 Resultados

A pesquisa desenvolvida com docentes de Matemática, atuantes em escolas públicas e privadas na região do extremo sul catarinense, nos municípios de entorno da UNESC visou analisar a perspectiva do professor, no uso das tecnologias digitais como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na utilização de REAs.

Os participantes da amostra, responderam o questionário *online* e, em sua maioria, na forma impressa, entregue pessoalmente pelos pesquisadores. Assim obteve-se como amostra, um grupo de 29 docentes de Matemática, com 28 destes atuando atualmente em sala de aula. Destes 24% (07) são egressos do curso em período anterior ao estabelecido na pesquisa e mostraram-se motivados a participar da mesma, motivo pelo qual, seus dados foram considerados. Apesar de reduzida amostra, esta se mostrou significativa, pois apontam fatores importantes para reflexões acerca do objeto de estudo.

Na organização das questões relevantes a serem investigadas, buscou-se conhecer a identidade do professor, o uso e conhecimento geral sobre tecnologias digitais, a utilização de tecnologias na sua formação e, em sala de aula e as suas percepções acerca da importância destas no fazer pedagógico. Priorizou-se por questões abertas pois esta possibilita o aprofundamento dos dados, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente e as experiências únicas.

Dos respondentes, 19 (66%) são do sexo feminino e 10 (34%) são do sexo masculino. 12 (41%) tem idade entre 20 e 30 anos; 8 (28%) tem idade entre 31 e 40 anos e 9 (31%) tem idade superior a 41 anos. 28 (97%) atuam como docente e 01 (3%) não exerce a função de professor. 28 (97%) são egressos da UNESC e 01 (3%) é egresso de outra instituição. 03 (10%) concluíram a graduação em 2018, 04 (14%) em 2017, 09 (31%) entre 2010-2016, 06 (21%) entre 2000 e 2009 e 07 (24%) são egressos de anos anteriores a 2000. 23 (79%) trabalham em escola pública, 01 (3%) trabalha em escola pública e privada, 01 (3%) trabalha em empresa, 4 (14%) trabalham em universidade e atuam ou já atuarem na Educação Básica como professores de Matemática. 6 (21%) atuam profissionalmente na área, num tempo de serviço menor que 3 anos, 12 (41%) atuam na área entre 3 a 6 anos, 4 (14%) atuam na área entre 10 a 20 anos, 7 (24%) atuam na área a mais



de 20 anos. Tem-se que a maioria da amostra é formada por professores atuantes em escolas da rede pública de ensino.

Os participantes tem acesso à computadores e internet em seu local de trabalho, 23 (79%), entretanto, apenas 17 (59%) utilizam computadores para atividades de ensinar e aprender conceitos matemáticos. 27 (93%) sabem o que é um *software* matemático e 15 (52%) sabem identificar se um *software* é livre. Conceitualmente, define-se *software* livre como “o *software* que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem restrição”. Usualmente, é distribuído acompanhado por uma licença de *software* livre e com a disponibilização do seu código-fonte. (SOUZA, 2015, p. 31). Porém, 24 (83%) dos respondentes, afirmaram apenas que: “São programas e/ou ferramentas que ajudam e facilitam a aprendizagem na matemática”, não explicitando o conceito que define *software*.

A utilização de recursos tecnológicos nas ações pedagógicas está relacionada diretamente a formação docente, sua fluência digital, suas concepções e a sua prática pedagógica. Como afirma Tajra (2001), as atuais tecnologias digitais passam por uma rápida evolução, assim o professor deve estar em constante aperfeiçoamento. Um professor estará capacitado para desenvolver uma aula dinâmica, criativa e segura se conhecer os recursos disponíveis dos programas escolhidos para suas atividades de ensino. Para Hatschbach (2002), saber usar e principalmente, saber construir significado com as ferramentas tecnológicas é o que caracteriza ter ou não fluência digital. Assim, buscou-se verificar sobre a participação do professor em cursos de formação continuada com o objetivo de identificar se os professores buscam se atualizar, principalmente na utilização das tecnologias. 20 (69%) afirmaram participar de cursos de capacitação e 9 (31%) não participaram de nenhum tipo de curso, desde a sua graduação. Dos participantes, apenas 2 (6%) participaram de formação relacionada ao uso de tecnologia na educação, no uso do GeoGebra (*software* matemático) e sobre jogos didáticos no ensino da Matemática. Para um dos professores entrevistados, a formação continuada “é fundamental para a atualização profissional em todas as áreas” e, pode contribuir nos processos de inovação nas práticas pedagógicas nessa área de conhecimento. Como citam Gravina e Basso (2012, p.12), “nossas rotinas de sala de aula também deveriam incorporar, cada vez mais, as tecnologias, pois elas também influem nas nossas formas de pensar, de aprender, de produzir”.

Em busca de evidenciar o uso frequente ou não das tecnologias em sala de aula, perguntou-se quais os recursos tecnológicos mais utilizados, numa escala de uso de 05 a 01: (05) com muita frequência; (04) frequência média; (03) pouca frequência (02) raramente; (01) nunca, cada recurso utilizado. Como resultado tem-se que o recurso mais utilizado pelos docentes de Matemática é o “Quadro Giz/Caneta”, citado por 97% (28) dos professores como muito frequente. Gravina e Basso (2012, p.12) lembram que o “giz e quadro-negro” é uma tecnologia que teve o seu momento de impacto no processo educativo, ainda no século XIX. Adaptado em novos formatos, como o quadro de vidro com as canetas substituindo o giz e/ou as lousas digitais interativas, esse recurso ainda é bastante usual nas escolas. O “Retroprojeto” ainda é utilizado com muita frequência por 10% (3) dos docentes. O recurso “Data Show” vinculado ao computador e as mídias associadas é utilizado com muita frequência por 21% (6) dos professores e 31% (9) afirmam utilizar com muita frequência a rede Internet. O uso e acesso a Web, possibilita utilizar as tecnologias digitais para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. (MORAN, 2013).

Entre os múltiplos recursos informáticos disponíveis no computador, os *softwares* de uso educacional se constituem em aplicativos desenvolvidos com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento. “A tecnologia digital coloca à nossa disposição diferentes ferramentas interativas que descortinam na tela do computador objetos dinâmicos e manipuláveis”. No âmbito da Matemática, por exemplo, os aplicativos de simulação ou de geometria dinâmica, evidenciam novas abordagens no processo de ensinar e aprender sobre



objetos geométricos por possibilitar questionamento, argumentação e dedução das propriedades geométricas a partir da experimentação e construção destes objetos. (GRAVINA, BASSO, 2012, p.13).

Dos docentes investigados, 10% (3) utilizam com muita frequência os *softwares* matemáticos. 66% (19) utilizam com pouco e média frequência e 24% (07) nunca utilizaram *softwares* matemáticos. Entre os *softwares*, foram listados o *Equation editor* (aplicativo de edição de fórmulas matemáticas), utilizado com muita frequência por 9 (31%) professores; 5 (17%) professores utilizam com muita frequência o Excel, 3 (10%) utilizam com muita frequência o GeoGebra. Os demais *softwares* como o Graph, Maple, entre outros, são utilizados raramente ou nunca. 8 (28%) professores, afirmam utilizar os celulares e/ou computadores para manusear os *softwares*. Foram mencionados por alguns professores o uso dos recursos do *software* Desmos, das calculadoras gráficas online e, de lousa digital interativa. O uso de REAs não foi mencionado pelos docentes.

Entretanto, no questionamento sobre a importância do uso de recursos digitais na educação, os REAs são citados. Esses recursos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, de uso livre e gratuito pelos professores e alunos, com acesso a rede Internet. São desenvolvidos em diferentes suportes ou mídias e estão sob o domínio público, ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (REA-BRASIL, 2011). Como cita Santos (2011, p.43) “planejar a sua aula, com o uso de tecnologias atuais, exige fundamentação teórica e conhecimento dos recursos que aquela tecnologia proporcionará”.

Questionados sobre a importância do uso desses recursos na Educação Matemática, 10% (03) docentes afirmaram nunca terem utilizado estes recursos e, portanto, desconhecem a sua importância. Entretanto, a maior parte dos docentes (90%) citaram a relação dos aplicativos com: “aulas mais atrativas, interativas e desafiadoras”; “facilitador da aprendizagem”; “diversificação da aula”; “usar recurso tecnológico das atuais gerações”; “alunos mais envolvidos com os conteúdos”; “proporcionar ao aluno uma melhor experiência com a matemática”; “disseminação e acesso aos conhecimentos”; “complementar os conceitos vistos em sala de aula”; “contribuir com uma visão ampliada para o aluno do objeto de estudo”; “leva o aluno a ver a matemática com outros olhos”; “motiva os alunos a aprenderem e também construir novos conceitos”; “tornam as aulas mais dinâmicas, possibilitam a visualização do aluno em relação aos cálculos realizados”.

Para um dos professores investigados, “a utilização de diferentes ferramentas de ensino proporcionam melhor compreensão dos assuntos estudados”. Citou também que “a utilização desses recursos tecnológicos permitem que o aluno possa interagir com o conceito e, em alguns casos, aprofundar-se no assunto conforme seu tempo/desempenho e interesse”. Na percepção de outro professor investigado, “o uso dos *softwares* matemáticos ou dos REAs, em geral, constituem uma importante ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem”. Justificou a importância destes “pelos diversos recursos disponíveis, por estarem adequados as linguagens das atuais gerações e possibilitarem uma forma de dinamização no ensino e motivação na aprendizagem da matemática”. Afirmou também, que estes recursos “podem ser, um importante aliado no desenvolvimento cognitivo do educando, na flexibilidade do pensamento e do desenvolvimento do raciocínio lógico por possibilitar que os mesmos aprendam com seus erros, comparem, simulem, analisem,... Além disso, podem ser adaptados a distintos ritmos de aprendizagens”.

Sobre a finalidade do uso dos *softwares* ou REAs no fazer pedagógico matemático, obteve-se resposta de 90% (26) dos docentes. Criar condições para apropriação de conceitos, melhorando a aprendizagem por meio de aulas mais dinâmicas e contextualizadas, prevaleceu nas respostas. Foram citados ainda como objetivos, “auxiliar na mediação eficiente do conhecimento, ajudando a otimizar o tempo em sala de aula e melhorando a qualidade do trabalho do professor”



e, “oportunizar novas possibilidades de aprendizagem e promover a interação entre conceito, tecnologia e estudante”. Para um dos docentes, “no caso da Modelagem Matemática, por exemplo, permite fazer grandes estimativas e representações gráficas importantes para o aprendizado e validação dos modelos matemáticos”. Sobre o objetivo de uso específico dos REAs, um dos docentes citou também a importância de sua utilização porque “incentivam práticas de colaboração, participação e compartilhamento, possibilitam um melhor aproveitamento dos recursos públicos investidos em material didático, entre outros”.

Buscando compreender em que momento se faz importante a aplicação do uso de *softwares* matemáticos no processo de ensino e aprendizagem, questionou-se quais atividades matemáticas são realizadas com esse recurso. As respostas mais frequentes foram: elaboração dos conceitos de funções e gráficos, citado por 5 (17%) professores; Geometria plana e espacial, citado por 4 (14%) professores; matrizes, equações e sistemas lineares citados por 3 (10%) professores.

Gravina e Basso (2012, p. 34) afirmam que a tecnologia digital tem contribuído nas pesquisas em Educação Matemática. Dos muitos recursos à disposição na Internet, critérios de escolhas se fazem necessários. Citam dois aspectos relevantes a considerar no momento das escolhas: “os conteúdos de matemática que neles estão envolvidos e os recursos disponíveis para que os alunos possam fazer muitos experimentos de pensamento”. Assim, buscou-se verificar na percepção dos professores como os alunos reagem na utilização destes *softwares*, se o processo de ensino-aprendizagem é significativo e se os resultados atingem os objetivos propostos. 21 (72%) dos professores, afirmam que, a maioria dos alunos se mostram motivados em aprender o conteúdo, se envolvem mais, questionam mais, o que facilita o processo de ensino. Evidencia, portanto, a percepção da contribuição no ensino e aprendizagem com o uso desses recursos.

A aprendizagem de conceitos matemáticos é potencializada com o uso de recursos digitais como apoio didático. Para um dos docentes integrantes da pesquisa, a aprendizagem é efetiva, “mas como toda a metodologia de ensino precisa estar bem planejada, com objetivos definidos, conhecendo o *software* que será utilizado porque geralmente há limitações no acompanhando ds alunos em cada etapa do processo.” Para outro pesquisado, “em geral, o processo é significativo, mas, o processo de ensino e aprendizagem é complexo, não depende somente de usar um recurso ou tecnologia diferenciada. É por meio de um conjunto de ações que este processo se potencializa.” Como benefícios identificados ao uso desses recursos, os professores citaram que “incentiva a aprendizagem e desafia o conhecimento”, que representa “uma maneira “diferente” de ensinar o velho conceito matemático” e, que possibilitam “aulas mais dinâmicas”.

É importante enfatizar que o uso de mídias digitais potencializa o processo educativo “quando elas nos ajudam a mudar a dinâmica da sala de aula na direção de valorizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas com a concomitante aprendizagem da Matemática” como afirmam Gravina e Basso (2012, p. 34). Entretanto, a utilização desses recursos não depende exclusivamente do docente. Respondendo ao questionamento sobre as dificuldades em relação ao uso dos recursos digitais, os professores, em sua maioria apontaram questões relacionadas a estrutura física e tecnológica das escolas. Apesar dos professores utilizarem palavras distintas, a percepção evidenciada tem relação com a falta de estrutura digital nas escolas públicas, citado por 20 (69%) docentes, com poucos computadores em funcionamento e falta de monitores para suporte técnico. Citaram também, o tempo restrito para planejamento de aulas e falta treinamento profissional para manusear os recursos digitais.

Questionados se recomendam aos atuais e futuros professores, a metodologia de aula com mídias digitais, responderam sim, na totalidade dos pesquisados. Algumas das citações, foram: “Se posicione teoricamente, busque cada vez mais a aprendizagem dos conceitos matemáticos que



o uso de tecnologias será uma consequência”; “Para usarem, muitos obstáculos vão aparecer, mas temos que ser fortes e seguir em frente. A tecnologia faz parte de nossas vidas”; “É um instrumento muito bom. Mas nossas escolas carecem desses recursos, e acabamos na caneta e quadro branco”. Observou-se que, apesar das dificuldades apontadas como obstáculos ao planejamento de aulas de Matemática com recursos digitais de apoio, os professores, em sua maioria, reconhecem a importância de uso desses recursos no processo de ensino e aprendizagem.

5 Conclusão

No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se aprofundar teoricamente sobre a importância da TICs no ensino de matemática, as contribuições das diversas tecnologias digitais educacionais e a sua relação na teoria e prática. Verificou-se que, estudos e pesquisas desenvolvidas indicam a efetivação desses recursos no processo de aprendizagem. Os *softwares* matemáticos, em especial, o GeoGebra, se constitui em aplicativo com diversas funcionalidades e representações de objetos matemáticos no âmbito algébrico, geométrico e aritmético, relevantes no processo de apropriação dos conceitos. Possibilita desenvolver ações propositivas de aula no campo das funções, geometria plana e espacial, geometria dos fractais, entre outros.

Ao investigar as experiências de inserção das TICs e dos REAs na sala de aula, buscou-se compreender o processo reflexivo dos docentes em promover ações que provoquem o interesse e o envolvimento dos estudantes, nativos digitais, visando a melhoria do processo educativo em Matemática. Verificou-se que, a utilização de recursos tecnológicos nas ações pedagógicas está relacionada diretamente a formação docente, sua fluência digital, suas concepções, sua prática pedagógica e os recursos disponíveis na escola.

A importância da participação do professor em cursos de formação continuada foi evidenciada pela maioria dos professores entrevistados. Da mesma forma, expressam interesse na continuidade de participação de outras formações que contribuam com o uso de recursos informáticos disponíveis no computador.

Compreendem, em sua maioria, que os *softwares* de uso educacional se constituem em aplicativos desenvolvidos com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento. Reconhecem a importância de ressignificar as práticas pedagógicas na formação dos jovens das atuais gerações, que vivenciam formas diferenciadas de comunicação, interação e motivação para os estudos.

Conclui-se que há aceitação e recomendações sobre o uso de tecnologias pelos docentes, entretanto, raramente utilizam e afirmam não possuir recursos adequados na escola. Somente 10% dos docentes utilizam esses recursos e 66% usam com pouca frequência. Assim, apesar da baixa adesão dos docentes nas respostas do instrumento de pesquisa, estes expressam interesse em apropriar-se e utilizar as tecnologias digitais na sala de aula e as recomenda. Enfatizam, no entanto, que as escolas não estão adequadamente estruturadas para a utilização mais efetiva de tecnologias digitais na ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARONE, P. M.V.B. Uso de tecnologias na educação superior. In: SPELLER, P., et al (org). **Desafios e perspectivas da educação brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964por.pdf> > Acesso: 10 Set 2018.



- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- DUVAL, R. **Registros de representações e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática**. In: MACHADO, S. D. A. (org.). *Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica*. Campinas: Papirus. 2003, p. 11-33.
- FONSECA, M.C.F.R.; LOPES, M.P.; BARBOSA, M.G.G.; GOMES, M.L.M.; DAYRELL, M.M.M.S.S. **O ensino de geometria na escola fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GRAVINA, M. A.; SANTAROSA, L. M. **A Aprendizagem da Matemática em ambientes informatizados**. IV Congresso RIBIE. Brasília, 1998.
- GRAVINA, M. A.; BASSO, M.V.A. Mídias Digitais na Educação Matemática. In: GRAVINA, M. A., et al. (orgs). **Matemática, mídias digitais e didática** : tripé para formação de professores de matemática. Porto Alegre : Evangraf, 2012, p. 11-36.
- HATSCHBACH, M. H. D. L. **Information Literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. Rio de Janeiro. 2002. Disponível em <http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/722/1/mariahelena2002.pdf>
- MICOTTI, M.C.O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M.A.V (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 153-168.
- MORAN, J.M. Caminhos que facilitam a aprendizagem. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas : Papirus, 21ª ed, 2013, p. 27-29.
- NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N.; XAVIER, A.S. Aprendizagem e subjetividade em tempo de tecnologias: desafios à instituição escolar. IN: NUNES, J.B.C.; OLIVEIRA, L.X. (orgs). **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação a distância**. Brasília: Liber Livro, 2012. 152 p. 25-37.
- OLIVEIRA, S. **Geração Y: O nascimento de uma nova versão de líderes**. SP: Integrare Editora. 2010.
- REA-BRASIL. **O que é REA?** 2011. Disponível em <http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>. Acesso em 08 Jun 2018.
- SANTOS, M.A. Novas tecnologias no ensino de matemática: possibilidades e desafios. 2011. **Revista Modelos** – Revista Científica do Curso de Licenciatura em Matemática. V.1, Agosto-2011. P.38-44. Facos-UNICNEC. Osório-RS.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 207-236.
- SOUZA, M.V., Mídias Digitais, Globalização, Redes e Cidadania no Brasil. IN: SOUZA, M.V.; GIGLIO, KI (orgs). **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede**: experiências na pesquisa e extensão universitária [livro eletrônico]. São Paulo : Blucher, 2015. p.15-46. Disponível em: < <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/midias-digitais/completo.pdf> >. Acesso em: 10 Mai 2017.
- TAJRA, S.F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2001.
- TARDIF, M. Saberes Decentes e Formação Profissional. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- ZANETTE, E. N. ; PEREIRA, L.L. ; GIACOMAZZO, G.F. ; NICOLEIT, E. R. **O Ensino e a Aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação: Um Processo Investigativo**. In: ZANETTE, E.N.; GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J.



(Org.). Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas: Trajetórias e Experiências. 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco Editora. 2012, p. 49-72.

Fonte financiadora: Programa de Iniciação Científica (PIC 170); Programa Institucional de Grupos de Pesquisa.



7797265 - RELEVÂNCIA DE GÊNERO PARA DIREITOS SEXUAIS: REFLEXÕES ACERCA DA SAÚDE DA MULHER BISSEXUAL E LÉSBICA

Violeta Adelita Ribeiro Sutili, Marzely Gorges Farias

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

O presente estudo analisa a não aplicação do princípio da integralidade-gênero na saúde coletiva, estabelecido nas ações e políticas do SUS – Sistema Único de Saúde no Brasil. Esse problema de pesquisa e de extensão foi identificado no laboratório de educação e sexualidade (UDESC/CEAD/LabEduSex), especialmente nas ações do Projeto de Pesquisa e do Programa de Extensão “Educação em Direitos Humanos das Mulheres”, no âmbito da parceria com organizações de apoio à mulher como a RFS - Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Reprodutivos. A delimitação da temática com vistas aos objetivos dos estudos se refere a avaliação de programas governamentais e de organizações/redes feministas no atendimento à saúde sexual de mulheres bissexuais e lésbicas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental na seleção de referências sobre o assunto para a entrevista e consequente análise de resultados da pesquisa, que se relaciona à quase inexistência de circulação, informação ou métodos de prevenção à infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) para relações sexuais entre mulheres. A fim de garantir o pleno exercício da sexualidade feminina homossexual, conclui-se que se faz necessário ainda mais esforços das organizações governamentais e de apoio às mulheres em prol de políticas públicas tanto nas ações de acolhimento como na capacitação da equipe clínica para a discussão e abordagem do tema no atendimento ao princípio da integralidade-gênero na saúde coletiva e educação sexual..

Palavras-chave: Direitos Sexuais, Sexualidade, Saúde da Mulher, Lésbicas, Bissexuais.

1 Introdução

Em 2016 e 2017, foram desenvolvidas ações relacionadas aos Direitos Humanos das Mulheres, Gestão e Sustentabilidade das Organizações Feministas e de apoio à Mulheres pela equipe de docentes e discentes do Grupo CNPq “Extensão, Pesquisa e Ensino em Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade” vinculado ao Laboratório de Educação e Sexualidade (LabEduSex) do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Estas ações foram realizadas em uma parceria do LabEduSex com a Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos; Associação Casa da Mulher Catarina; Conselho Estadual sobre Direitos da Mulher; Conselho Nacional sobre Direitos da Mulher e Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero.

Nas ações do programa de extensão com recursos do edital Udesc/PAEx “Educação em Direitos Humanos das Mulheres, Gestão e Sustentabilidade” se estudou que ocorreram mudanças em relação à educação sexual e sexualidade das mulheres ao longo dos séculos. No século XVI não havia antagonismo entre o corpo e o mundo social. A sexualidade feminina era reconhecida e valorizada por adultos e crianças. Mas com a transformação do patriarcado para o patriarcado e com a consequente supremacia da igreja surgem os discursos e práticas da associação homens-sexualidade e mulheres-reprodução. Durante o período da revolução industrial e revolução francesa (era do humanismo e do início da luta pela cidadania das mulheres) surgiram novos papéis sexuais de homens e mulheres e outras formas no exercício da sexualidade feminina.



No entanto, apesar das diversas mudanças ocorridas no desenvolvimento da educação sexual referente a sexualidade feminina ainda atualmente prevalece formas veladas do pleno desempenho e prazer sexual feminino. Isso se comprova pela falta da noção de integralidade, estabelecida como princípio de ações e políticas no SUS – Sistema Único de Saúde no Brasil, que tem norteado o debate integralidade-gênero na saúde coletiva.

Nesse sentido, em contribuição aos dois temas transversais previstos nos planos nacionais curriculares - saúde e orientação sexual, o presente trabalho teve como objetivo analisar como a (des)articulação em serviços da Atenção Primária à Saúde (APS) pode repercutir na saúde física e mental de mulheres bissexuais e lésbicas. Este artigo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental na seleção de referências sobre o assunto tanto para a elaboração das questões para a entrevista como também para a análise dos resultados.

2 Referencial Teórico

Historicamente, o Feminismo reúne atitude e movimento para atuar e realizar tais mudanças. Mas, segundo Clair Castilhos Coelho, 2016, em sua apresentação na Webinar (seminário on-line) intitulado “Feminismo: fundamentos e contemporaneidade”, a ‘cegueira de gênero afetou até mesmo a era do humanismo por excluir as mulheres como portadoras dos direitos de cidadania. Embora as mulheres tenham participado ativamente na luta por este ideal durante a revolução francesa foi apresentada, em 1789, somente o documento intitulado ‘Declaração dos direitos do homem e do cidadão’ (A Declaration des droits de l’homme et du citoyen) como o primeiro documento político a estabelecer o princípio da ‘universalidade’. Em decorrência deste fato, Olympe de Gouges, feminista, revolucionária, historiadora e jornalista, redigiu, em 1791, a Declaração dos direitos da mulher e da cidadã tentando assegurar às mulheres esses direitos. Estas declarações são documentos históricos importantes, pois mais tarde, em 1948, foram utilizadas para a elaboração da Declaração Universal dos direitos humanos (DUDH) adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU). O princípio fundante desta declaração é a equidade de direitos entre homens e mulheres. Segundo Laura Davis Mattar (2008, internet)

Este sistema tem como destinatários, portanto, todos os seres humanos, em sua abstração e generalidade (PIOVESAN, 2003). A construção e o reconhecimento dos direitos humanos vêm, desde então, evoluindo, tendo se expandido para áreas de importância vital para a preservação da dignidade humana. Nesse processo, denominado de especificação dos sujeitos de direitos, foram levadas em conta as especificidades de indivíduos e grupos. Dessa forma, houve um distanciamento da figura abstrata do homem para atender as diferenças existentes entre sexos, raças, gerações etc. (PITANGUY, 1999).

A partir desse processo surgiram os direitos humanos das mulheres, inclusive os direitos sexuais e direitos reprodutivos. Segundo Sarah Dayanna L. M. Lima:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela ONU em 1948 trouxe a concepção dos direitos humanos contemporâneos [...]. O seu art. 16 traz, pela primeira vez, mesmo que de maneira não tão explícita, redação que trata dos direitos sexuais e reprodutivos, uma vez que estabelece igualdade entre homem e mulher durante o casamento, assim como na altura da sua dissolução e, ainda, a liberdade para contrair, ou não, matrimônio. Esse ato de resposta das Nações



Unidas acabou por caracterizar uma inovação na gramática dos direitos humanos, incorporando os princípios da universalidade e da indivisibilidade (UNIFOR, 2010/2012, p. 2).

Segundo Mattar (2008, internet), o termo "direitos reprodutivos" foi empregado no I Encontro Internacional de Saúde da Mulher (em 1984, em Amsterdã - Holanda), com vistas a atender a ampla pauta de autodeterminação reprodutiva das mulheres no âmbito da saúde da mulher. Segundo Clair Castilhos Coelho na webinar sobre "Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos" do Programa de extensão 'Educação em direitos humanos das mulheres, gestão e sustentabilidade' do LabEduSex/Cead/Udesc, destaca-se o longo processo de construção de luta pelos Direitos Reprodutivos com vistas a atender a ampla pauta dos direitos humanos das mulheres e na consequente autodeterminação sexual e reprodutiva das mulheres no âmbito da saúde da mulher, incluindo o direito ao aborto e a anticoncepção. Cita a Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (CIPD), que aconteceu em 1994, no Cairo - Egito, tendo sido reafirmada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995, em Pequim - China. Segundo o parágrafo 7.3 do Programa de Ação do Cairo:

Os direitos reprodutivos abrangem certos direitos humanos já reconhecidos em leis nacionais, em documentos internacionais sobre direitos humanos e em outros documentos consensuais. Esses direitos se ancoram no reconhecimento do direito básico de todo casal e de todo indivíduo de decidir livre e responsavelmente sobre o número, o espaçamento e a oportunidade de ter filhos e de ter a informação e os meios de assim o fazer, e o direito de gozar do mais elevado padrão de saúde sexual e reprodutiva. Inclui também seu direito de tomar decisões sobre a reprodução livre de discriminação, coerção ou violência, conforme expresso em documentos sobre direitos humanos.

O termo 'direitos sexuais' não aparece no documento final do Programa de Ação de Cairo2. Neste contexto, a feminista da secretaria executiva da Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos manifesta a sua força na luta pelos direitos humanos das mulheres em toda a sua amplitude. Os direitos humanos sem os direitos das mulheres não são humanos. Reivindicávamos o direito de ter direito (Clair Castilhos Coelho, em 2015, referente ao aniversário de 20 anos da 4ª Conferência da ONU sobre a Mulher, Pequim - China, 1995).

A estratégia dos movimentos feminista e de homossexuais foi a de vincular os direitos sexuais e os direitos reprodutivos ao direito à saúde com vistas ao seu reconhecimento jurídico. Neste contexto, após muitas reuniões/debates ficou previsto no parágrafo 96 da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim:

Os direitos humanos das mulheres incluem seus direitos a ter controle e decidir livre e responsavelmente sobre questões relacionadas à sua sexualidade, incluindo a saúde sexual e reprodutiva, livre de coação, discriminação e violência. Relacionamentos igualitários entre homens e mulheres nas questões referentes às relações sexuais e à reprodução, inclusive o pleno respeito pela integridade da pessoa, requerem respeito mútuo, consentimento e divisão de responsabilidades sobre o comportamento sexual e suas consequências.

Segundo Clair Castilhos Coelho, há, ainda hoje, grande dificuldade de primeiro separar a prática do sexo da finalidade da reprodução e depois alterar os modelos de gênero que temos com suas perversas estruturas de poder.



(...) era da adequada e eficiente administração do desenvolvimento corporal e da capacidade reprodutiva das mulheres que dependia o desenvolvimento da sociedade. Isso, portanto, justificava o controle e a subordinação da mulher (MATTAR, 2008).

Neste caso concreto, depara-se, naturalmente, com a importância da temática feminismo como teoria crítica, que analisa e desconstrói os conhecimentos que não reconhecem tais desigualdades, portanto, é transformacional, que acredita nas potencialidades do ser humano, porque visa a mudança em busca de uma sociedade com equidade social, política e econômica.

A ONU considera que muitos instrumentos jurídicos internacionais garantem a equidade dos direitos entre homens e mulheres, entretanto, diante de situações de manifesto desrespeito a estes, fez-se necessário também elaborar instrumentos específicos sobre os direitos da mulher e o combate às formas específicas de discriminação de que estas são vítimas. Neste sentido, o surgimento da concepção de cidadania das mulheres foi fundamentada na ideia do reconhecimento e da ampliação de direitos humanos das mulheres (civis, políticos, sociais, culturais). A Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher (ONU, 1996) condena, em seu parágrafo 2º, as várias formas de violência física, sexual e psicológica sofridas pela mulher, afirmando estarem tais direitos e princípios embutidos nos tratados internacionais de direitos humanos. Ressalte-se, que esta declaração teve como base a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, aprovada pela Organização dos Estados Americanos, em 1994, cujo conteúdo é juridicamente vinculante aos países que a ratificaram.

Entretanto, a negativa de direitos às mulheres homossexuais é mantenedora e fomentadora das formas mais evidentes de intolerâncias transformadas em violência física e/ou psicológica, inclusive na área da saúde. Esta negativa de direitos pode ser explicado por Lima Lopes a partir da relação dos direitos de reconhecimento com alguns pressupostos:

de que existem na sociedade grupos estigmatizados; (b) que os estigmas (GOOFMAN, 1998) são produtos institucionais e históricos; (c) que os estigmas podem não ter fundamentos científicos, racionais ou funcionais para a sociedade; (d) que as pessoas que pertencem a grupos estigmatizados sofrem a usurpação ou negativa de um bem imaterial, que é o respeito e o auto-respeito; (e) que a manutenção social dos estigmas é, portanto, uma injustiça, provocando desnecessária dor, sofrimento, violência e desrespeito; e (f) que os membros de uma sociedade têm direito a que lhes sejam retirados os estigmas alvitantes (LIMA LOPES, 2005).

A regulamentação pelo direito, segundo Lima Lopes, contribui efetivamente para promover as mudanças e a remover as injustiças historicamente consolidadas para com grupos estigmatizados, no caso os homossexuais. Acrescente-se a isto o fato de que estes grupos passarão a exercer plenamente sua cidadania e a sentir-se pertencentes a uma sociedade que valoriza a diversidade e a pluralidade e não simplesmente as tolera.

Neste contexto, ao colocar as relações sexuais como relações sociais consideradas no plano da cidadania (mediadas e garantidas por meio de direitos), os Direitos Sexuais colocam a heterossexualidade e a homossexualidade como práticas sexuais igualmente livres (ÁVILA, 1989). O valor do reconhecimento jurídico dos direitos sexuais para os homossexuais está justamente no fato de assinalar a importância da dimensão sexual na vida humana (VILELA e ARILHA, 2003) e no resguardo da dignidade humana. Só assim, todos terão acesso aos direitos e às liberdades fundamentais que caracterizam a democracia.



Segundo Mattar (2008, internet) os direitos humanos devem ser efetivados com vistas ao seu exercício por todos e à sua aceitação e reconhecimento sociocultural. Neste contexto, os direitos sexuais asseguram a dignidade humana de grupos vulneráveis, como as mulheres e os homossexuais. Compreender, portanto, a importância do reconhecimento dos direitos sexuais para a democracia e a cidadania pública de mulheres, inclusive lésbicas, tornou-se propósito de luta de vários movimentos sociais.

3 Metodologia

Esta proposta de investigação visa contribuir em áreas da educação correlacionadas a dois temas transversais - saúde e orientação sexual, e possui como objetivos específicos pesquisar e analisar tanto as fontes de informação acerca dos métodos preventivos para relações homoafetivas, como o preparo clínico para discussão e abordagem do tema nos meios de saúde pública.

O problema de pesquisa referência de forma precisa a temática que guia os objetivos específicos pretendidos na investigação científica decorrentes das parcerias que priorizam a saúde e segurança da mulher. O enfoque do problema de pesquisa se dá por: como programas governamentais e organizações feministas e de apoio às mulheres estão contribuindo para a saúde das mulheres bissexuais e lésbicas?

A pesquisa em tela, com abordagem qualitativa, pode ser classificada com base em seus objetivos como exploratória, pela aproximação com o problema, procurando esclarecer mais a fundo a temática em estudo acerca de práticas preventivas para relações sexuais homoafetivas entre mulheres. Por sua vez, esta pesquisa com base em procedimentos técnicos, é uma pesquisa bibliográfica com vista ao referencial teórico apresentado anteriormente e a seleção de referências para a análise dos resultados das questões utilizadas no diálogo com mulheres da comunidade estudantil da Universidade de variadas orientações sexuais, estando todas abertas para compartilhar suas experiências e dúvidas de forma sigilosa e discreta.

Por iniciativa de extensão do LabEduSex, promoveu-se a chamada para a “Roda de Conversa: Direitos Sexuais da Mulher Bissexual e/ou Lésbica”, ocorrida em outubro de 2016. Durante o evento, registraram-se as declarações das participantes bem como a promoção de estudos e diálogos acerca da saúde sexual feminina.

Nestes diálogos foi aplicada a entrevista não estruturada, de modo a levantar questionamentos de acordo com a abertura da pessoa entrevistada, seriam estes como: 1) Orientação sexual; /2) Acerca da abordagem sobre os direitos sexuais na saúde de lésbicas e mulheres bissexuais, na sua opinião, existe preparação profissional e sensibilidade frente a essa temática? Se sim, na rede pública de saúde?; /3) Você já teve acesso/viu alguma campanha da área da saúde sobre prevenção a ISTs (infecções sexualmente transmissíveis) para mulheres lésbicas ou bissexuais? Se sim, era da rede pública de saúde?; /4) Você considera que possui conhecimento acerca dos métodos preventivos para relações sexuais entre mulheres?; /5) Se você se considera lésbica ou bissexual, quando tem dúvidas, onde busca informação?; /6) As mulheres lésbicas ou bissexuais com quem você convive possuem dúvidas?; /7) Com quem ou em que meios há discussões acerca da proteção para o livre exercício da sexualidade da mulher lésbica ou bissexual?; /8) Você vai no ginecologista com frequência?; /9) Se sente inibida para expor sua sexualidade para a/o profissional da saúde?; /10) Sente desconforto por parte do médico quando fala de sua sexualidade?; /11) Você já realizou o exame Papanicolau?; Se sim, realiza com a frequência conforme orientação de ginecologista?; /12) Para a prática de sua sexualidade, você já fez uso de métodos de prevenção caseiros?; /13) Reconhece a necessidade de métodos



preventivos?; /14) Na sua opinião, o que pode ser dito sobre a regularidade com que lésbicas e bissexuais vão aos serviços de saúde especialmente ao ginecologista?; /15) Na sua opinião, quais são os obstáculos que impedem as lésbicas e mulheres bissexuais de frequentar regularmente o serviço de saúde?; e, /16) Quais são suas principais preocupações em relação à saúde de mulheres lésbicas e bissexuais que podem/devem ser informadas para as organizações ou entidades públicas responsáveis pela saúde da mulher?.

As informações foram coletadas respeitando a identidade de cada participante e organizadas de acordo com informações compartilhadas por meio dos resultados apresentados.

4 Resultados

Nos espaços das instituições e organizações, segundo Clair Castilhos Coelho, principalmente, nos serviços de saúde, assistência social, segurança e justiça e no mercado de trabalho:

a 'cegueira de gênero' prejudica as mulheres porque faz com que não se levam em consideração as desigualdades de gênero a que, muitas vezes, elas estão submetidas, entre outros, à violência, opressão, desigualdade de poder nas relações (Webinar, 2015-2016).

Na entrevista não estruturada com a comunidade estudantil, dentre as mulheres que afirmaram ter relações sexuais com mulheres, foram compartilhadas informações sobre enumeras dúvidas e falhas no sistema de saúde vigente, o que inviabiliza mulheres de usufruir de uma prática sexual segura.

Diante disto, foram elencadas principais concepções sobre a sexualidade da mulher bissexual e lésbica, tais como: **/1)** reflexões sobre a orientação sexual; **/2)** preconceito e discriminação no cotidiano de resistência lésbica; **/3)** a saúde das lésbicas vista pela sociedade; **/4)** mitos acerca da prática sexual segura entre mulheres; suas observações no contexto dos serviços de saúde; **/5)** relacionamento dos profissionais de saúde; **/6)** dúvidas e questionamentos acerca de métodos preventivos; e, **/7)** protagonização de movimentos sociais na busca de disseminação de informação.

Tais ideias concebidas pelas entrevistadas revelam seu não reconhecimento de programas governamentais e de organizações/redes femininas em apoio ao exercício de sua sexualidade, não tornando possível ao grupo identificar quais meios estariam em atuação para esta causa.

Tendo como problemática principal deste estudo como os programas governamentais e organizações feministas e de apoio às mulheres estão contribuindo para a saúde das mulheres bissexuais e lésbicas, relata-se o desconhecimento, a partir da comunidade estudantil de mulheres que participaram do evento "Roda de conversa: Direitos Sexuais da Mulher Bissexual e/ou Lésbica", de iniciativas governamentais ou de organizações sociais para abordagem e preparo acerca desta temática. Não foram encontrados reforços na esfera de acessibilidade à saúde, como levantados nos itens: **/4)** mitos acerca da prática sexual segura entre mulheres; suas observações no contexto dos serviços de saúde; **/5)** relacionamento dos profissionais de saúde; **/6)** dúvidas e questionamentos acerca de métodos preventivos. Bem como sente-se fraco acolhimento a partir do cunho social representado por este apagamento, pelos itens, muito exaltados no evento: **/1)** reflexões sobre a orientação sexual; **/2)** preconceito e discriminação no cotidiano de resistência lésbica; **/3)** a saúde das lésbicas vista pela sociedade.



É identificada uma vulnerabilidade generalizada devido tanto ao apagamento da sexualidade feminina como a invisibilidade social da mulher homossexual. Consequentemente, muitas mulheres bissexuais e lésbicas não possuem apoio por parte dos profissionais da área de saúde tanto pública como privada para verbalizar suas orientações sexuais, bem como o esclarecimento de dúvidas quando buscam assistência de seus serviços.

No que se refere às ISTs (infecções sexualmente transmissíveis) se compartilha (seja pelos profissionais de saúde, seja pela sociedade em geral) a percepção e ideia de que mulheres lésbicas estariam menos expostas a contrair doenças. Esta situação torna inacessível um atendimento seguro apesar dos programas governamentais demonstrarem o contrário, reproduzindo uma exclusão e violência de um grupo já vulnerabilizado historicamente devido a homofobia, distinção de gênero e apagamento da sexualidade da mulher causados pelo sexismo/machismo. Uma das entrevistadas comenta que:

a homossexualidade feminina tem o adicional de nem existir. A conscientização sobre saúde sexual feminina se baseia geralmente na abstenção, mas quando é com lésbica é na inexistência mesmo. Eu nunca vi/ouvi nenhuma informação referente a saúde sexual lésbica que fosse passada pra mim por uma fonte oficial, é sempre por outra lésbica. Isso que acredito ser problemático: a maior forma da gente se informar sobre a própria saúde é através da troca de experiências, vivência e informações que uma mulher lésbica passa pra outra. (Entrevista anônima, 2016)

Outro fator determinante para a integralização-gênero na saúde coletiva é a homofobia. Muitas das mulheres bissexuais e/ou lésbicas não se sentem confortáveis para revelar sua orientação sexual para profissionais por medo de serem constrangidas ou ignoradas. Através da roda de conversa foram reveladas inseguranças específicas demonstrando que a saúde em geral é um tema delicado por envolver experiências de discriminação e expectativas de desconforto, também o medo do uso de *aparelhos ginecológicos, como o espécule*, para aquelas que não praticam penetração em suas práticas sexuais.

Citou-se ainda o enfoque, pelos profissionais da saúde durante a consulta ginecológica, apenas na saúde reprodutiva da mulher (seja a reprodução, seja a contracepção). Considera-se que esta visão na atuação do profissional da saúde contribui para o apagamento da sexualidade da mulher lésbica. Profissional este que acredita não se fazer necessária consultas periódicas ou até mesmo uma consulta devido esta orientação sexual (que não segue a heteronormatividade) e, portanto, não exige atendimento especializado com vista à prevenção da gravidez.

Situações mais constrangedoras relacionam-se com profissionais da área da saúde que demonstram ignorar a diversidade ocultando o registro no protocolo médico. Os depoimentos dados pelas entrevistadas relatam a inviabilidade do sistema público de saúde à diversidade, e o apagamento da mulher em geral devido a contestação de que se desconhecem práticas sexuais seguras até mesmo entre si.

A pesquisa revelou, também, que nenhuma das entrevistadas faz uso de métodos preventivos com frequência, e poucas relataram já terem feito o uso de métodos caseiros, como a utilização de plástico filme, camisinha masculina ou luvas de látex.

Também foram relatadas dúvidas acerca da disseminação de doenças como candidíase, gonorreia e, principalmente, o HPV (*papiloma vírus humano*), demonstrando que a invisibilidade pode acarretar também em problemas específicos da saúde da mulher. Ao não serem visibilizadas é criada uma barreira na detecção e prevenção de infecções e doenças, se tornando necessária a sensibilização do sistema e da sociedade para a diversidade sexual e comunicação social.



Percebe-se que ampliar a participação social na saúde, nesse caso se tratando do segmento de mulheres bissexuais e lésbicas, torna-se necessário tratar de políticas públicas de saúde dentro do segmento LGBT, bem como lutar contra o apagamento da sexualidade feminina com vista a trabalhar com a homofobia e a exclusão social nos serviços de saúde, que interferem no acesso aos serviços, e na prática segura de sua sexualidade. Consequentemente a promoção de cuidados e atenção básica para a saúde da mulher torna-se indispensável para a integralização-gênero na saúde coletiva.

5 Conclusão

Sobre os direitos sexuais: Não é só o sexo que se desvinculou da reprodução. A reprodução hoje também está desvinculada do sexo, tendo em vista os progressos científicos que deram origem à fertilização in vitro, entre outros métodos já disponíveis. A relação entre positivação de direitos e sua implementação de políticas públicas não é automática. Sabe-se que direitos positivados podem não ter nenhuma eficácia social nem gerar, por parte do Estado, a destinação de recursos para sua efetivação. Entretanto, segundo Mattar (2008), a adoção da premissa de que:

A positivação é um passo significativo no processo de implementação e efetivação de direitos. Isto porque especificamente no caso dos direitos sexuais, (...), a positivação de certa forma afasta considerações de caráter moral que representam obstáculos ao reconhecimento de homossexuais e transexuais, por exemplo, como sujeitos de direito. Não obstante, como esse incentivo por intermédio de mecanismos de soft law³ muitas vezes não é suficiente, a comunidade acadêmica tem procurado identificar direitos presentes em tratados de direitos humanos relacionados aos direitos sexuais e reprodutivos que possam lhes dar maior consistência normativa. Por serem, estes sim, juridicamente vinculantes, geram a obrigação legal para os Estados de efetivar os direitos sexuais e reprodutivos - mesmo que por meio de uma argumentação jurídica indireta.

Sobre a fala das entrevistadas:

O resultado da pesquisa relaciona-se à quase inexistência de circulação, informação ou métodos de prevenção à infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) para relações sexuais entre mulheres a fim de garantir o pleno exercício de sua sexualidade. Um outro resultado importante da pesquisa também se relaciona ao preparo dos profissionais da área da saúde - o preparo clínico - para discussão e abordagem do tema nos meios de saúde pública. Ambas as situações são percebidas pelas entrevistadas como exemplos da negação da sexualidade feminina em uma sociedade patriarcal onde se visa o prazer masculino e a reprodução. São diversos os casos de mulheres que vivem na omissão de sua sexualidade porque não se sentem acolhidas pelo sistema público de saúde tendo seu atendimento integral negado pelo preconceito, discriminação e, principalmente, pela falta de preparação dos profissionais de saúde por não saberem lidar com a situação a qual é socialmente construída para não existir. Logo, mulheres sofrem por não receberem a orientação de como praticar sexo seguro, lidando com a ausência de insumos específicos para a proteção sexual a qual deveria ser distribuída gratuitamente para mulheres que se relacionam com mulheres.

Sobre o papel dos movimentos sociais:



“A criação de um Sistema Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres deverá assegurar que as políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de gênero no país tornem-se ações de Estado, e não apenas de governo. E enquanto não tivermos uma representação equânime de mulheres nas câmaras municipais, assembleias legislativas e no Congresso Nacional, não conseguiremos dar andamento às nossas pautas de promoção da igualdade de gênero e enfrentamento à violência contra as mulheres”. (Sheila Sabag, 2016).

Os movimentos sociais – principalmente feministas - lutam contra a discriminação lésbica e se mostram cada vez mais fortes e atuantes protagonizando a circulação de informação entre lésbicas e mulheres bissexuais, gerando espaços para discussões e diálogos entre mulheres, indo contra a intolerância e preconceito banalizados.

Apesar da forte influência da heterossexualidade compulsória, em que seu princípio normativo de orientação sexual se encaixa nos padrões heteronormativos, os movimentos sociais feministas ligados à causa lésbica tem buscado o diálogo entre o poder público – em especial da área da educação, saúde e assistência social - e a sociedade - inclusive a comunicação com mulheres de diferentes orientações sexuais – com vistas à promoção mais eficiente e eficaz tanto sobre a representatividade da mulher nos espaços organizados como também sobre a circulação de informação de práticas preventivas direcionadas à prática sexual de mulheres bissexuais e lésbicas (FARIAS, Coordenadora do Programa de Extensão PAEx/UDESC 2015-2016 Educação em Direitos Humanos das Mulheres, Gestão e Sustentabilidade).

Sobre o papel da Educação e a função do debate:

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2002, p.104). O fórum mundial de educação (FME 2015) resultou na declaração de Incheon (Coreia do Sul) - “Educação 2030” com vistas a implementar o objetivo no 4 dos ODS (Objetivos do desenvolvimento Sustentável) que visa “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Com objetivo transformador e universal, inspirado na:

Visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Ratificamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015, p. 1).

Ao discutirmos a sexualidade da mulher em geral, contribui-se para a desconstrução de visões - com enfoque em gênero - que removem das mulheres o papel de agentes e responsáveis por sua própria sexualidade, que, em muitos momentos, as impedem de exercer seu direito sexual comprometendo a prática segura de sua sexualidade, ou até mesmo tornando-se invisíveis ao sistema de saúde pública por pertencerem ao grupo de orientação sexual diferente da heteronormativizada.



Sobre a transformação social:

O exercício dos direitos sexuais para esse grupo de pessoas requer a ruptura com padrões heteronormativos machistas estabelecidos em nossa sociedade de forma que se reconheça a sexualidade da mulher e suas manifestações, bem como desnormalizando as expressões da sexualidade humana. Neste sentido, mais do que a garantia do direito a expressão da sexualidade, é imprescindível mudar e sensibilizar a importância de uma sociedade livre, ausente de intolerância e homofobia social, através da organização em movimentos populares e sociais pela disputa de espaços e representatividade social.

Através da pesquisa contextual e documental e a coleta e análise de dados, pode-se apontar deficiências no sistema de saúde quanto a saúde da mulher bissexual e/ou lésbica e o preparo profissional, sugerindo-se: **1)** Realização de campanhas de comunicação contra a homofobia; **/2)** Realização de campanhas de comunicação em massa por parte da rede pública de saúde acerca de métodos preventivos para práticas sexuais entre mulheres; **/3)** Processos de formação para profissionais da área da saúde para a recepção e acolhimento destas usuárias; **/4)** Elaboração de normas e cartilhas para a atenção à saúde da mulher bissexual e/ou lésbica, baseadas em suas necessidades; e, **/5)** Realização de grupos, rodas de conversa, onde possa exercer o diálogo sobre os direitos sexuais da mulher e seu espaço representativo enquanto lésbica na integralização-gênero da saúde coletiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. **Argumentos em torno da possibilidade de infecção por DST e AIDS entre mulheres que se autodefinem como lésbica**. Revista de Saúde Coletiva, v. 19, n. 2, p. 30131. Rio de Janeiro, 2009.

ÁVILA, M.B. **Direitos Reprodutivos: o Caos e a Ação Governamental**. In: SOS CORPO - Grupo de Saúde da Mulher. Os Direitos Reprodutivos e a Condição Feminina. Recife, PE: SOS CORPO, p.17-25, 1989.

BARBOSA, Regina Maria; FACCHINI, Regina. **Saúde das mulheres lésbicas: promoção da equidade e da integralidade**. Rede Feminista de Saúde, p. 7. Belo Horizonte, 2006.

_____. **Acesso a cuidados relativos à saúde sexual entre mulheres que fazem sexo com mulheres em São Paulo, Brasil**. Caderno de Saúde Pública, sup 2, p. S291-S300, 2009.

BRASIL. **Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde - CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. 2004.

_____. **Atenção Integral à Saúde de Mulheres Lésbicas e Bissexuais**. Ministério da Saúde. Brasília, 2014.

COELHO, C. C. **Feminismo: Conceitos e Contemporaneidade**. In.: I Webinar (Seminário Online) "Feminismo, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos". Ambiente de Aprendizagem Virtual da Plataforma Moodle da UDESC. 2016.



CORRÊA, S. **Saúde Reprodutiva, Gênero e Sexualidade**: legitimação e novas interrogações. In: GIFFIN, K. e COSTA, S.H. (orgs.). *Questões da Saúde Reprodutiva*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p. 39-50, 1999.

FARIAS, M. G.; SANTOS, V. M. M.; CALIARI, F. M.; MONTE BLANCO, S. F. M. **Educação em Direitos Humanos das Mulheres, Gestão e Sustentabilidade**. Programa de extensão Edital UDESC PAEX 07/2015.

GOOFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Editora, 4a. Ed., 1998, p. 13-14.

LIMA LOPES, J.R. de. O Direito ao Reconhecimento para Gays e Lésbicas. In: **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, p. 65-95, 2005, p. 72.

MATTAR, L. D. **Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais**: uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. *Sur, Rev. int. direitos human.* vol.5 N.8 São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180664452008000100004>. Acesso em 31 mar 2017.

PIOVESAN, F. Os Direitos Humanos da Mulher na Ordem Internacional. In: PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**, 2 a ed., São Paulo: Max Limonad, p. 205-219, 2003.

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Org.). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado**: uma década de mudanças na opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Edições Sesc SP, 2013. 504 p.

VILLELA, W.V. e ARILHA, M. Sexualidade, Gênero e Direitos Sexuais e Reprodutivos. In: BERQUÓ, Elza. (org.). **Sexo & Vida**: Panorama da Saúde Reprodutiva no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 95-150, 2003.



9298495 - SALA DE AULA INVERTIDA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Paulo Cesar Antunes Loureiro Inacio; Natália da Silva Jerônimo, Michele Domingos Schneider, Elisa Netto Zanette, Volmar Madeira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A Educação a Distância (EaD) apresenta crescimento substancial no número de matrículas no Brasil nos últimos anos, o que faz com que aumente as preocupações das Instituições de Ensino Superior (IES) para com a qualidade do processo de ensino aprendizagem, a redução na evasão dos alunos e o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que envolvam e motivem os alunos. Neste contexto, têm-se observado um crescente nas publicações sobre as metodologias ativas e dentre elas, a sala de aula invertida é uma das metodologias mais citadas. Desta forma, a pesquisa objetivou analisar o uso da metodologia ativa de sala de aula invertida pelos docentes, na EaD. A pesquisa é bibliográfica, descritiva e caracteriza-se em revisão de literatura. Foi desenvolvida em 2018-2019. Foram analisadas as publicações acerca da metodologia atividade de sala de aula invertida nos anais do CIAED (Congresso Internacional ABED de Educação a Distância) entre os anos de 2014 a 2018. No levantamento de dados nos anais do CIAED, identificou-se inicialmente, qual a metodologia ativa mais citada entre os estudos no período pesquisa e posterior análise de conteúdo dos estudos mais relevantes. O estudo identificou sete trabalhos relevantes utilizando a metodologia da sala de aula invertida, os quais explicitam a estrutura de planejamento, abordagem e utilização do processo, apontando os resultados da utilização da metodologia. O estudo apresenta os benefícios apontados pelos estudos pelo uso das metodologias e suas dificuldades.

Palavras-chave: Educação a Distância, Metodologias Ativas, Sala de Aula Invertida, Ensino aprendizagem.

1 Introdução

A Educação a Distância (EaD) é considerada uma das modalidades de ensino mais democráticas na atualidade, possibilitando o acesso a pessoas nas mais diversas condições de tempo e distância das instituições de ensino. Ocorre por meio da mediação didático-pedagógica dos processos de ensino aprendizagem, por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs) (BRASIL, 2007). O crescimento no número de matrículas nesta modalidade tem-se apresentado como um desafio para as instituições de ensino, com destaque para o comprometimento na qualidade do ensino e redução do índice de evasão (TOMELIN, 2016).

Segundo Brasil (2017) a EaD é caracterizada como modalidade educacional que ocorre pela mediação didático-pedagógica de processos de ensino aprendizagem por meio das TICs. Alves (2011, p. 90) destaca que: "(...) a Educação a Distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial seria difícil ou impossível de atingir, pois possui uma ampla abrangência e grandiosa magnitude não somente no nosso país, mas em todo o mundo".

Dentre os princípios educacionais da EaD tem-se a autonomia, ação comunicativa, colaboração, acessibilidade e equidade (CORTELAZZO, 2013). Neste contexto, Litto e Mattar (2017) destacam que a utilização de metodologias ativas, permitem uma maior interação entre os



sujeitos da EaD, resultando em melhorias na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e potencializando a autonomia dos estudantes, permitindo que o aluno participe mais ativamente do processo.

Desta forma, as instituições de ensino estão buscando alternativas e desenvolvimento de inovações pedagógicas e tecnológicas, como o uso de metodologias de aprendizagem ativa. Dentre as metodologias ativas mais aplicadas, encontra-se a sala de aula invertida (*flipped classroom*), que consiste em inverter o processo de ensino, e ao realizar tal metodologia, o professor deixa de ser o centro do processo, permitindo ao aluno o papel de protagonista de seu próprio aprendizado (MORAN, 2015).

Diante deste contexto surgem as questões norteadoras do presente trabalho: Quais as principais metodologias ativas utilizadas na EaD? As metodologias ativas têm contribuído significativamente para o processo de ensino aprendizagem? Quais são as principais dificuldades dos professores quanto a utilização das metodologias ativas?

Definiu-se como objetivo da pesquisa, analisar o uso da metodologia ativa de sala de aula invertida pelos docentes, na EaD. Para responder ao problema e objetivo da pesquisa, foram analisadas as publicações científicas acerca da metodologia atividade de sala de aula invertida nos anais do CIAED (Congresso Internacional ABED de Educação a Distância) no período de 2014 a 2018. Para concretização do objetivo do trabalho foi realizado um levantamento de todas as publicações, cujo título, indicava o uso de metodologias ativas.

2 Referencial Teórico

As metodologias ativas apresentam em sua função educativa, incentivar a construção do conhecimento do aluno, por meio do estímulo de processos de ação-reflexão-ação. Onde o aluno envolve-se ativamente das etapas do processo de aprendizagem, colocando o professor no papel de mediador, orientador e facilitador (FILASTRO; CAVALCANTI, 2018). São metodologias que podem ser desenvolvidas sem a utilização das TICs, entretanto, Valente (2014), afirma que, estas potencializam a comunicação e interação entre docentes, discentes e objeto do conhecimento e, portanto, são importantes aliadas no desenvolvimento das metodologias que primam pela aprendizagem ativa dos estudantes. Battes (2016), também enfatiza que, a EaD tende a consolidar-se com o uso de TICs em modelos inovadores de ensinar e aprender.

As metodologias ativas podem ser usadas como proposta para o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, capacitando os alunos a fazer modificações necessárias na realidade em que estão inseridos. Ocasionalmente também, o desenvolvimento do processo cognitivo do aluno, responsável diretamente pela apropriação do conhecimento, descentralizando o papel do professor. Entretanto, o desafio passa a ser de ambos, pois a maioria dos professores tende a aplicar uma filosofia tradicional de ensino. Quando utiliza uma metodologia ativa, o educador sai de sua zona de conforto e o aluno passa a ter que refletir sobre o conteúdo proposto. Com essa transição da metodologia tradicional para a ativa, as aulas tendem a ser mais prazerosas e dinâmicas (MORAN, 2015).

Neste sentido, o papel do professor nas metodologias ativas, é inovar, criando novas oportunidades de aprendizado para o aluno, definindo e escolhendo prioridades. Cabe ao professor estimular os estudantes a trilharem seu caminho de aprendizagem e rever as formas e instrumentos de avaliação (HARGREAVES, 2004).

Para Coll (2000) as metodologias ativas são aquelas que refletem na autonomia do aluno e no autogerenciamento. São estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aluno. O professor é o facilitador e orientador dos alunos em suas



pesquisas, na proposição de novos materiais de estudo, nos questionamentos, na sua busca (do aluno) pelo objetivo determinado (MATTAR, 2017).

Bates (2016) apresenta as metodologias de aprendizagem ativa, como aprendizagem experiencial, as quais visam incorporar a aprendizagem a contextos reais. Dentre elas, cita: aprendizagem baseada em problemas (*PBL: problem-based learning*); aprendizagem baseada em casos; aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning*); aprendizagem baseada em pesquisa; aprendizagem cooperativa. Já Mattar (2017) ao enfatizar a importância das metodologias ativas, destaca: o método do caso; aprendizagem baseada em problemas e problematização; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em games e gamificação; sala de aula invertida; *design thinking* e *peer instruction*; entre outras.

Paulo Freire (1921-1997) também defendia uma postura mais ativa dos alunos, quando se opunha ao que chamava de educação bancária, baseada na transmissão de conhecimentos por parte do professor, memorização e reprodução do conteúdo por parte do aluno. Desta forma, concebe que a aprendizagem deve ser problematizadora com vistas a tornar o aluno reflexivo e autônomo (MATTAR, 2017).

A sala de aula invertida é a metodologia onde se inverte a organização e a lógica da sala de aula. O conteúdo é disponibilizado ao estudante antes da aula presencial por meio de diversos recursos, como videoaula ou jogos. O tempo na aula presencial é então utilizado para tirar dúvidas ou promover atividades sobre o conteúdo disponibilizado. A sala de aula invertida (*flipped classroom*) é uma metodologia ativa que ressignifica a aprendizagem, de forma que o aluno assume o papel de protagonista do seu processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo senso investigativo e colaborativo (GIMENES, 2018).

Nesta metodologia, o professor sugere um tema e incentiva os alunos a buscarem conhecimentos a respeito. Durante essa busca ao conhecimento, podem-se utilizar as atividades propostas anteriormente (jogos, debates, atividades...). Após esse processo de investigação feito pelo aluno, o professor deve avaliá-lo de alguma maneira, de modo que faça um diagnóstico do que foi aprendido e no que necessitam de ajuda. “O articulador das etapas individuais e grupais é o docente, com sua capacidade de acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos, individual e grupalmente.” (MORAN, 2015, p. 9).

Segundo Bonici (2017), a orientação é realizada por meio de vídeos e leituras, as quais o estudante realiza fora do espaço de sala de aula e a aula é reservada para atividades de aprendizagem interativas e em grupos na aplicação de conceitos. Neste momento o professor identifica, com a ajuda dos próprios alunos, as maiores dificuldades da classe. Vale ressaltar, que o estudo prévio do conteúdo potencializa o espaço para sanar as dúvidas dos estudantes. Esta ação ocorre no início de cada aula e o tempo em sala de aula é utilizado para que sejam realizadas atividades práticas, que permitem aos alunos aplicar, analisar, avaliar, criar soluções, com a ajuda de seus pares e professores. Além disso, é atribuída ao professor a tarefa de criar instrumentos de avaliação, tanto para avaliar o aprendizado do aluno, quanto para averiguar se a aula está alcançando resultados esperados (MATTAR, 2017).

3 Metodologia

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico, descritivo e caracteriza-se em revisão de literatura, com as abordagens qualitativa e quantitativa dos dados coletados. As fontes para a coleta dos dados foram as publicações científicas acerca do tema da pesquisa,



disponível nos repositórios digitais dos anais da CIAED (Congresso Internacional ABED de Educação a Distância) nas edições de 2014 a 2018.

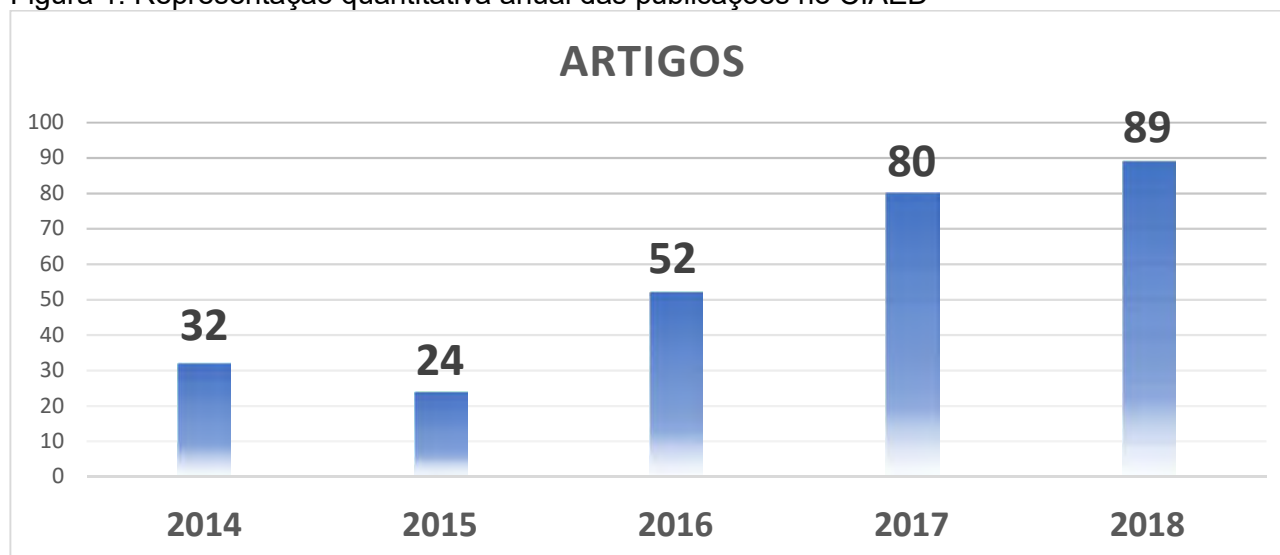
Na seleção dos trabalhos científicos relevantes, foram considerados na pesquisa, os critérios de inclusão de análise e as palavras-chaves para consulta. Os instrumentos de pesquisa foram: diário de bordo, formulários com indicadores de qualidade e categorizações.

Na primeira etapa da pesquisa foram utilizadas como palavras chaves: Metodologias Ativas e Educação a Distância. Os dados coletados foram organizados por meio de planilhas eletrônicas, totalizando 277 artigos distribuídos nos 05 anos de estudo. Destes, foram analisados na segunda etapa da pesquisa, as publicações cujas palavras chaves, explicitavam os tipos de metodologias ativas. Na terceira etapa, foram analisadas as publicações relacionadas a sala de aula invertida e a sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem.

4 Resultados

O Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, ocorre anualmente no Brasil com a participações de docentes, estudantes e pesquisadores interessados em debates e socializações sobre a modalidade EaD. Cada edição do evento, apresenta uma média de 300 trabalhos publicados para o eixo temático de educação superior. Na pesquisa desenvolvida, foram localizados 277 artigos relacionadas às metodologias ativas. Destes, 32 artigos foram publicados no ano de 2014, 24 em 2015, 52 em 2016, 80 em 2017 e 89 em 2018. Totalizando assim, 277 artigos ao longo do período de análise (Figura 1).

Figura 1: Representação quantitativa anual das publicações no CIAED



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Observa-se que, há um crescimento ascendente de publicações referentes ao estudo, nos três últimos anos e podem estar relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias digitais que potencializam a comunicação e interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Como cita Valente (2014), as TICs tem sido importantes aliadas no desenvolvimento de metodologias que focam na aprendizagem ativa dos estudantes. Battes (2016), também afirma que a tendência atual é de uma modalidade de EaD que busca se consolidar com a utilização de novas



tecnologias, fomentando pesquisas que promovem a melhoria dos processos, na aplicação de novas metodologias relacionadas a modelos inovadores de ensinar e aprender.

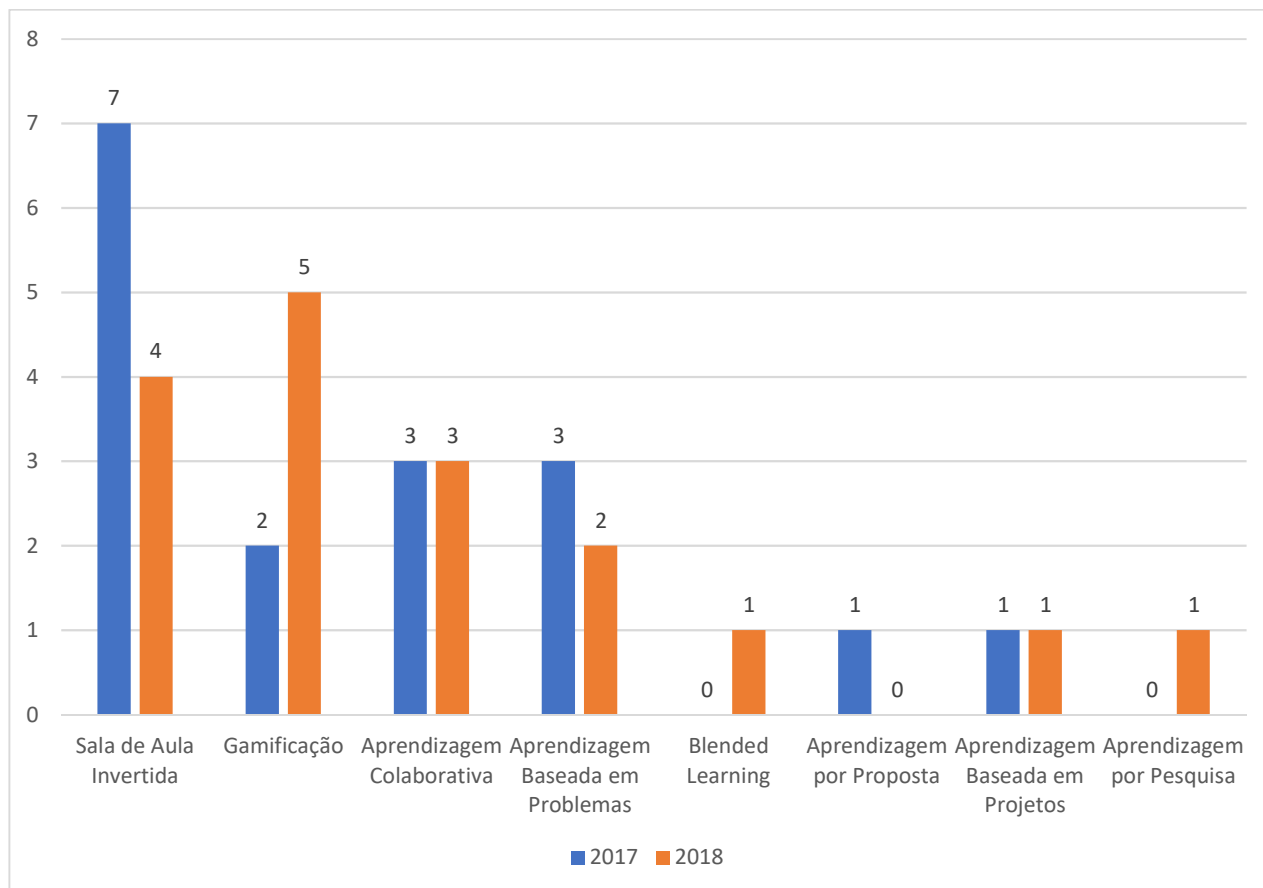
É relevante, portanto, identificar quais são as metodologias adotadas na EaD. Assim, na segunda etapa da pesquisa buscou-se investigar, as publicações cujas palavras chaves, explicitavam os tipos de metodologias ativas e a sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem.

Decidiu-se a partir da base de dados, identificar os trabalhos relacionados as metodologias ativas que estavam sendo usadas como práticas pedagógicas. Em função da extensão e quantidade de dados obtidos no período investigado de 2014-2018, com 277 artigos identificados, fez-se um recorte dos dados analisados, focando no período com crescimento significativo de publicações e mais recentes. Analisa-se então os resultados obtidos nas publicações referentes aos anos de 2017 e 2018. Observou-se um aumento considerável no número de publicações com os temas propostos, num total de 169 artigos. Deve-se destacar que no ano de 2017 a temática do evento versou sobre o uso de metodologias ativas na EaD, contribuindo para o aumento de números de estudos em relação aos anos anteriores. A partir disso, o termo “metodologias ativas” ganhou maior relevância nas produções científicas. Assim, dos 169 trabalhos, foram selecionados aqueles que indicavam práticas pedagógicas, resultando em 34 títulos. O critério de seleção foi a busca textual em título, resumo e nas palavras chaves dos artigos.

Os artigos foram novamente categorizados e inseridos numa nova base dos dados, copilados e detalhados com mais elementos: Tipo de Metodologia Ativa, Ano de publicação, Autor(es), Título, IES, Concepção Teórica, Conteúdo, Palavras Importantes, Turma/Série onde a proposta foi aplicada, modalidade EaD ou Presencial.

Na Figura 2, observa-se um recorte da categorização efetuada com os tipos de metodologias citadas nas 34 publicações selecionadas: Aprendizagem Colaborativa, aprendizagem baseada em problemas, *Blended Learning*, Aprendizagem por Proposta, Aprendizagem por Pesquisa e Aprendizagem baseada em Projetos.

Figura 2: Representação dos tipos de metodologias ativas relatadas no CIAED:2017-2018



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Diante da análise dos dados, foi possível observar uma maior predominância dos estudos sobre a metodologia ativa relacionada a sala de aula invertida, com 7 estudos apresentados no ano de 2017 e, 4 no ano de 2018. Na sequência, o tema com maior incidência de estudos foi de gamificação, 2 estudos em 2017 e 5 em 2018.

As metodologias foram utilizadas em várias disciplinas de cursos diferentes e também de diferentes graus. Das várias tecnologias citadas que auxiliam no emprego das metodologias, alguns exemplos são: BlackBoard, AVA, Moodle, Kahoot, Google Docs, Learning System, QRcode e ainda alguns termos que refletem os indicadores e princípios de metodologias ativas, foram identificados diversas vezes nos artigos analisados: investigação, colaboração, motivação, criatividade, autonomia e cooperação.

Na sequência da pesquisa, foram analisados os trabalhos que utilizaram a metodologia da Sala de Aula Invertida. A seguir são apresentados, análises de quatro, dos trabalhos investigados na pesquisa, cujos autores são: Bonici (2017), Gimenes (2018), Lopes *et al.*, (2018) e Oliveira e Silva (2018).

Bonici (2017) apresenta uma proposição e análise de uso da metodologia da sala de aula invertida nas aulas de Estatística Aplicada. Afirma que, com a aplicação dessa estratégia didática, as aulas se tornaram mais dinâmicas, produtivas e contextualizadas, levando os estudantes a uma aprendizagem mais significativa e ativa dos conteúdos abordados. Cita que, há evidências empíricas do desenvolvimento no aluno do senso de responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem.



Gimenes (2018) relata o processo de uso da metodologia ativa de sala de aula invertida na disciplina literatura no ensino a distância. A pesquisa teve por objetivo apontar a metodologia ativa para o ensino de literatura de forma a tirar o aluno da passividade. Afirma que metodologia de execução da disciplina deve estar clara para professores e alunos. Este, precisa ter claro seu papel no processo de ensino aprendizagem. Os principais resultados obtidos pelo uso da sala de aula invertida foram: a leitura reflexiva e dialógica da obra estudada, a relação interdisciplinar dela com outras artes.

Um modelo de sala de aula invertida aplicado na disciplina de lógica de programação consta do trabalho científico publicado por Lopes *et al.*, (2018). Trazem um relato do projeto Sala de Aula Invertida para a disciplina de Lógica de Programação, do curso de graduação de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas na EaD. O projeto visa melhorar o desempenho dos estudantes dessa disciplina. Neste artigo se destaca a importância do uso da ferramenta web conferência, como recurso indispensável na execução do modelo e potencializador da aprendizagem. O resultado da experiência se mostrou-se positivo, não somente em relação à melhora nas notas dos estudantes, mas também em relação à integração entre professor e estudantes, e entre os próprios estudantes. (LOPES *et al.*, 2018).

A práxis no ensino de estruturas organizacionais com base na criatividade, ludicidade e jogos foi o trabalho desenvolvido por Oliveira e Silva (2018). Objetivou abordar o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação do estudante de nível superior, no curso de Administração, utilizando-se da metodologia sala de aula invertida. Relatam que, o conteúdo é disponibilizado aos alunos e encontro presencial tornou-se uma oportunidade para esclarecer dúvidas, realizar atividades, trocar conhecimentos e fixar a aprendizagem, conduzindo o aluno a interiorizar o conteúdo de forma prática e torná-lo capaz de solucionar os problemas reais apresentados no contexto organizacional e fazer com que aluno pratique o processo decisório. Constataram que pensar em metodologias ativas é pensar no aluno, pois esse é o centro do processo de ensino aprendizagem e construção do conhecimento. (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Na análise dos trabalhos, quanto ao processo de ensino aprendizagem dos alunos, observou-se que houve ganhos, na concepção dos docentes, principalmente em relação a autonomia e senso de investigação, formando uma postura crítica e reflexiva. O professor passou a ter um papel de mediador e facilitador no processo de busca de conhecimento do aluno, utilizando agora o tempo que sobra em sala de aula para a resolução de problemas e construção de conhecimento, deixando de ser apenas o transmissor de conteúdo.

5 Conclusão

A modalidade de EaD tem se consolidado como modalidade de educação com o uso de TICS nos processos de comunicação e interação entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem. São potencializadores de metodologias que buscam a participação mais ativa dos estudantes na sua aprendizagem. Neste contexto, espera-se que o estudante torne-se ativo, supere desafios, desenvolva a autonomia, resolva problemas e construa novos conhecimentos.

Na análise das publicações científicas nos anais do CIAED, verificou-se que, os docentes das instituições de ensino superior, utilizam-se de metodologias ativas de ensino na modalidade de Educação a Distância. Ficou evidenciado também, que a maior parte das publicações, concentram-se nos dois últimos anos do estudo e referem-se a relatos de experiência no ensino superior. Caracterizam movimentos de debates e reflexões neste contexto, na busca de alternativas e metodologias de inovação na educação, tanto no presencial, quanto na modalidade a distância.



O estudo objetivou analisar as publicações sobre metodologias ativas nos Anais do CIAED entre os anos de 2014 a 2018. Dentro os anos pesquisados, observou-se uma elevação nas publicações sobre metodologias ativas entre 2017 e 2018. Realizados filtros sobre a relevância dos estudos, encontrou-se 7 estudos utilizando a metodologia da sala de aula invertida, como a metodologia mais utilizadas.

Em uma análise geral é possível perceber ganhos significativos com o processo de ensino aprendizagem dos alunos, principalmente quanto ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e uma postura mais crítica e reflexiva sobre os temas estudados. Assim como os pressupostos da metodologia, foi possível perceber a mudança no papel do professor, como mediador do processo do aluno e ganhos no tempo em sala de aula, que passa a ser utilizado como espaço de resolução de problemas e construção de conhecimentos, ao invés de apenas repasse de conteúdo. O uso das metodologias ativas, no entanto, nem sempre trazem resultados positivos, pois requer a motivação, envolvimento e participação do estudante.

Faz-se necessário ampliar os estudos para verificar as contribuições em termos de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem por meio das metodologias ativas. Assim, a próxima etapa da pesquisa, em andamento, será a seleção dos artigos relevantes para a presente investigação, com objetivo de categorizar os estudos por natureza de pesquisa e refletir sobre os significados efetivos dessas metodologias na docência e discência.

As limitações da pesquisa perpassam a dificuldade de realização de filtros nas publicações nos anais do CIAED e a grande quantidade de estudos publicados no período analisado. Como sugestões de estudos futuros, sugere-se o aprofundamento nas análises quanto aos benefícios da metodologia de sala de aula invertida e a comparação com os resultados de outras metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância: Conceitos e História no Brasil e no Mundo**. In: ABED, Volume 10, Curitiba/PR: ABED, 2011.

BATES, A.W. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BONICI, R. M. C. **Sala de aula invertida no ensino de estatística**. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 23º. 2017. Foz do Iguaçu – PR. Anais 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, ABED, 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 21 set 2018.

COLL, C. **Psicologia do Ensino**. Armed Editora. Porto Alegre, 2000.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2013.



FILASTRO, Andrea, CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias anov-ativas**. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GIMENES, R. A sala de aula invertida na disciplina literatura no Ensino a distância. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 24º. 2018. Florianópolis – SC. Anais 24º CIAED, ABED, 2018.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

LITTO, Fredric M., MATTAR, João. **Educação aberta online: pesquisar, remixar e compartilhar**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

LOPES, A. M S. C. et al., Um modelo de sala de aula invertida aplicado na disciplina de lógica de programação. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 24º. 2018. Florianópolis – SC. Anais 24º CIAED, ABED, 2018.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015. In: SOUZA, C.A.; SANTOS, P. SEED – Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2015. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 10 Maio 2018.

OLIVEIRA, M.A.S; SILVA, C.E.J. **Práxis no ensino de estruturas organizacionais: criatividade, ludicidade e jogos**. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 24º. 2018. Florianópolis – SC. Anais 24º CIAED, ABED, 2018.

TELES, C.C. et a.. **Sala de aula invertida: análise de sua aplicação em fórum de discussão no ava blackboord**. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 23º. 2017. Foz do Iguaçu – PR. Anais 23º CIAED, ABED, 2017

TOMELIN, JANES FIDÉLIS. **Perfil das instituições que ofertam EaD no Brasil**. In: ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba. Editora: InterSaberes. p.21-25. 2017.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias de digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso** – Humanas e Sociais,v. 1, n. 1, p.141–166, 2014.

VENERAL, D. C. et a. **Metodologias ativas nos cursos de engenharia ead: Tecnologias aplicadas na busca da inovação e da Qualidade de ensino**. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Anais 24º CIAED, ABED, 2018.



Fonte financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNESC); Programa Institucional de Grupos de Pesquisa.



5241367 - TRABALHO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES AO TEMA A PARTIR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO

Cristiano José Steinmetz, Rafael Rodrigo Mueller

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Analizamos aqui as principais contribuições das obras de Álvaro Vieira Pinto para compreender o contexto antropológico e existencial do conceito de trabalho com o intuito, portanto, de analisar como tal conceito colabora para com a campo da formação humana. Deste modo, apresentamos a conceituação antropológica de trabalho vinculada à crítica decolonial tecida por Vieira Pinto nas décadas de 1960 a 1970. Como contraponto inicial ao cenário nacional contemporâneo de subordinação ao sistema neoliberal, a presente discussão nos dá a base para compreender, mesmo que inicialmente, a relevância e atualidade do pensamento de Vieira Pinto, logo também, nos permitindo abrir margem para pensar em outro horizonte possível de organização social da questão do trabalho em um perene contexto de subdesenvolvimento.

Palavras-chave: Formação Humana, Trabalho, Capitalismo.

1 Introdução

Falar sobre o trabalho é uma tarefa complexa, visto que a questão percorre todo o desenvolvimento material e imaterial da humanidade, da temporalidade e da espacialidade tal como conhecemos e objetivamos histórica e socialmente. Deste modo, a presente pesquisa baseou-se unicamente na perspectiva de Álvaro Vieira Pinto (1909 – 1987), filósofo brasileiro e militante intelectual durante a ditadura cívico-militar brasileira (1964 – 1985), cujos esforços resultaram em um profundo legado revolucionário não somente para o Brasil, mas também para qualquer Estado que compõem o *Vale de lágrimas* – em outras palavras, que constituem o mosaico de países marginalizados e submetidos às políticas sociais, culturais e econômicas advindas dos centros hegemônicos de poder. Vieira Pinto exerceu forte influência em questões das mais variadas áreas em que atuava, ampliando discussões e conceitos como, por exemplo, da educação, do trabalho, da tecnologia etc. Mesmo que uma grande parte de suas obras veio a ser publicada apenas postumamente – devido a repressão intelectual durante a ditadura –, a questão do trabalho apresentada neste artigo compõe uma crítica de profunda incisividade à lógica de subdesenvolvimento nacional, como também seus conceitos permanecem fundamentais para analisar a concepção de trabalho numa perspectiva crítica que se opõe frontalmente à normatividade do modo de produção capitalista.

Assim, a questão do *labor* explorada aqui envolve o prisma do trabalho em um sentido bastante amplo. Um sentido que engloba tanto o

[...] mineiro que extrai do solo as substâncias para a confecção dos objetos, pelo operário que os manufatura, pelo comerciante que os distribui [...], quanto as ações transfiguradoras que alguns homens exercem no sistema das relações sociais, pela produção de idéias, pela atuação administrativa, pelo cuidado com a segurança coletiva, as quais, sem serem propriamente produtoras de objetos, são contudo formas de operação sobre a realidade, no plano social. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 62-63)



O filósofo, ao longo de suas obras, não explorou a questão do trabalho unicamente pela perspectiva fenomênica dos eventos por ele presenciado durante o século XX. Vieira Pinto, interessou-se em ir além, buscando compreender em que se fundamenta a relação humana com o trabalho e em como essa relação é compreendida ao longo da história, considerando as determinadas condições sócio-políticas e econômicas em voga nos modos de produção e reprodução da vida social.

2 Referencial teórico

Vieira Pinto, debruçou-se e se aprofundou sob a questão do trabalho tendo em vista que os filósofos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) – do qual Vieira Pinto foi chefe na década de 1960 até a dissolução da instituição no início da ditadura militar –, centravam suas pesquisas em discursos voltados para a classe trabalhadora brasileira. Textos notáveis foram produzidos entre 1962 e 1964 para este público e podem ser acessados nos *Cadernos do povo brasileiro*. Por este ser um artigo circunscrito a um tema específico, usaremos, dos *Cadernos do povo brasileiro*, apenas o livro escrito pelo autor que foi intitulado como: *Por que os ricos não fazem greve?* (1962).

Ao defender e se engajar profundamente numa práxis cuja base foi a própria realidade nacional, a obra de Álvaro Vieira Pinto continua extremamente válida para pensar a atualidade da questão do trabalho no país diante do cenário neoliberal que se delineia. Para isto, a presente pesquisa centrou-se nas seguintes obras: *Consciência e Realidade Nacional – volume I* (1960); *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica* (1979); *O conceito de tecnologia – Volume I* (2005); ***A sociologia dos países subdesenvolvidos: introdução metodológica ou prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do "vale de lágrimas"*** (2008) e, como já mencionado, *Por que os ricos não fazem greve?* (1962).

3 Metodologia

Por meio do levante bibliográfico de obras do autor que abordam a questão do trabalho, analisaremos os dados a fim de compor um panorama do pensamento do autor acerca deste tema para, contudo, relacionar a discussão com a questão da formação humana no horizonte da contemporaneidade. Isto, por sua vez, se dará de modo processual de revisão e análise bibliográfica – deste modo, iremos expor parte do desenvolvimento de nossa pesquisa ainda neste item do artigo.

Inicialmente propomos – a partir do pensamento de Vieira Pinto – uma superficial análise de expansão para além do senso comum, do que seria trabalho, e por deveras, do que seria natureza. Visto que o conceito de natureza se altera, por meio do trabalho humano, em diferentes fases históricas da humanidade. Isto posto, pretendemos apontar para a conceituação de trabalho para Vieira Pinto, a fim de ampliar o conceito desta categoria comum a vida cotidiana, colaborando também para a superação de conceitos vagos que portam consigo estigmas tanto da discussão em torno do subdesenvolvimento quanto da questão da alienação, visto que há a necessidade de reexaminar a questão do trabalho na contemporaneidade enquanto uma dimensão da cultura e ainda, enquanto algo central na vida da classe trabalhadora.

Porém, antes de analisar a conceituação de trabalho devemos destacar, já de início, que a história – compreendida de modo dialético – é de fundamental importância para a teoria de Vieira Pinto, porque para o filósofo a história é o palco do desenvolvimento da consciência crítica



humana. A dialética, neste caso, se expressa enquanto a forma de revelar os contrastes da questão analisada, isto é, no caso do trabalho, a questão da igualdade e da desigualdade econômica e social – tendo em vista que o trabalho está submetido às demandas do modo de produção capitalista. Portanto, o não uso da dialética na análise da questão do trabalho apontaria para uma análise sociológica parcial, incompleta e falsa.

Para o filósofo, sem o uso da dialética não teria sido possível que a questão do trabalho, por exemplo, ganhasse um espaço central para compreender como se articula o complexo que abrange o desenvolvimento das forças de produção e reprodução da vida humana. Isto é, historicamente o trabalho acompanha a formação do ser humano, no sentido que, enquanto um ser que age na natureza, este tem por fim a modificação da sua realidade externa para a satisfação de suas carências mais elementares, como por exemplo, a elaboração de um abrigo, a manufatura de alimentos, a confecção de vestimentas, a produção de ferramentas, armas, armadilhas etc. Portanto, por meio do processo de trabalho o ser humano avança em termos qualitativos no que tange as condições de sua subsistência, ou seja, “o trabalho é sempre uma ação transformadora”, na qual “[...] o homem encontra objetivamente a realidade” (VIEIRA PINTO, 1960, 60).

De imediato, já percebemos duas concepções antagônicas de trabalho: uma submetida ao modo de produção e reprodução capitalista e outra vinculada a uma ideia de desenvolvimento humano livre. Cabe apontar que este trabalho humano livre não implica apenas a modificação da realidade externa, mas também a modificação da realidade interna do sujeito do trabalho. Ou seja, “[...] é por intermédio dêle [o trabalho] que se realiza a humanização progressiva do homem [...]” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 60, grifo nosso).

Sobre isso, o filósofo escreve que:

Quando se dá esse salto qualitativo no processo evolutivo, o homem passa a representar a fase de maioridade da vida, aquela em que o ser já não depende da natureza para encontrar defesa e conservação, mas se apoderou da função de “natureza para si”, que antes competia ao processo biológico em conjunto. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 60).

Em outras palavras, para Vieira Pinto não cabe somente ao ser humano esperar da natureza os artefatos necessários para suprir suas necessidades, cabe a ele, trabalhar, ou seja, produzir por meio de suas capacidades físicas e cognitivas os meios necessários para resolver determinado objetivo.

Vieira Pinto compreendia a questão histórica da formação humana (*bildung*¹⁰) não somente por meio do trabalho, mas por meio de uma práxis que envolva o sujeito em um metabolismo de transformação da natureza, isto é, da sua realidade material externa. Sendo assim, o trabalho, enquanto uma categoria epistemológica explorada pelo autor, diz respeito à adaptação de racionalidade humana ao ambiente externo ao sujeito do processo. Deste modo, o autor compreende que o ser humano – isto é, o sujeito do trabalho –, em sua prática transformadora, tanto transforma a natureza quanto transforma a si próprio – sua racionalidade e sensibilidade – durante o processo de trabalho. Vieira Pinto ainda diz que:

¹⁰ Ao longo das obras de Álvaro Vieira Pinto o termo *Bildung* é utilizado para se referir à uma tradição da filosofia alemã, que diz respeito à formação humana na perspectiva de inserção do sujeito no âmbito sociocultural, aludindo, portanto, também a categoria de *hominização* – que compreende a constituição do ser humano. *Bildung* está ligada à relação de metabolismo entre o ser humano e a sua realidade externa. Por fim, vale ressaltar que *hominização* não deve ser confundida com *humanização*.



Se a história natural descreve as formas pelas quais passa o desenvolvimento da espécie, no homem tal história, deixando de ser “natural” para se converter finalmente em social, não se refere as modificações da estrutura corpórea mas às modificações do mundo determinadas pelas intervenções humanas. (2005, p. 64).

Portanto, por meio desta dominação e modificação da sua realidade externa em prol da coletividade, o trabalho é o movimento que distingue o ser humano de outros animais, fazendo do mesmo, um indivíduo e, por consequência, um sujeito social. E isto, por sua vez, aponta para o processo de uma formação de um sujeito social e de uma cultura que promova e reproduza determinados modos de organização social em suas mais variadas instâncias. Nas palavras do próprio autor, “[...] a adequação do pensamento à realidade material se faz mediante o ato humano de transformar esta realidade. A este ato chamamos trabalho” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 62).

Neste caso, Vieira Pinto nos possibilita compreender a questão do trabalho enquanto um complexo que permite e possibilita a ação humana no mundo, contribuindo para melhores condições de existência e subsistência ao passo que também colabora para a constituição *hominizadora* do ser. Assim, o trabalho humano, da perspectiva da produção de sua existência, é tanto processo, quanto resultado de um complexo envolvimento social que tem em seu fundamento tanto a natureza, como também a força de trabalho humana, ou seja, tem em seu fundamento o metabolismo: *ser humano x natureza*.

Assim, para o filósofo,

[...] o trabalho que o homem, por necessidade, exerce sobre o mundo exterior não pode ser praticado de modo isolado, individual, agindo cada trabalhador independente dos demais. Ao contrário, a condição para que seja realizado com êxito, se encontra na associação dos indivíduos para cumprir em operação conjunta a tarefa que devem levar a cabo para sustentar a vida. (VIEIRA PINTO, 1962, p. 10).

A questão da sociabilidade será retomada ao final do artigo. Portanto, convém, neste momento, analisar o caráter humano tanto do sujeito do trabalho, quanto das condições sociais que envolvem este sujeito. Isto é, nas atuais condições de trabalho e “fora do sistema de relações sociais o “homem” tem existência apenas abstrata, não passa de idéia geral [...]”, isto implica que em sua abstração, o ser humano se desvincula do “[...] processo expansivo da capacidade produtiva comum da espécie humana, de melhor apropriação dos fatores naturais em seu proveito” (VIEIRA PINTO, 1962, p. 11). Deste modo, alheio ao processo de trabalho e à sociabilidade tanto dos meios de produção, quanto do produto do trabalho, o ser humano sujeita-se a uma condição que se assemelha genericamente à animalidade. Em outras palavras, nas atuais condições de existência, o trabalho abstrai, em larga medida, o elemento humano de seu processo, abstraindo, portanto, a práxis que envolve o sujeito do trabalho em seu próprio desenvolvimento enquanto sujeito social e humano.

Como já vimos, Vieira Pinto identifica o ser humano em relação ao animal, sendo que o ser humano, por meio de sua consciência e de sua ação na natureza, interrompe o sentido naturalista de sua existência, para assim, fazer do mundo e, por consequência, da natureza, um ambiente humanizado ao passo que ele próprio se hominiza, isto é, se torna ser humano. Para o filósofo,

A abelha, o joão-de-barro, o castor constroem colméias, ninhos e passadiços, mas sem dúvida não pensam, não criam a ideia do que elaboram, do contrário



verificaríamos que fariam cada vez melhor os seus produtos, que os aperfeiçoariam, que sua produção se desenvolveria. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 326).

Portanto, diferenciando-se categoricamente do animal, o ser humano conhece, age sobre e transforma a natureza para fins de subsistência e progresso de sua própria espécie.

Como já vimos, a distinção entre ser humano e animal se estabelece de acordo com características específicas de ambos grupos, como, por exemplo, a questão da racionalidade para o ser humano e também, a questão biológica para o animal. Assim, uma vez que:

[...] o animal se adapta a um mundo cujas propriedades não conhece, pois não faz ideia delas, sendo assim apenas o mecanismo biológico de aproveitamento das eventuais oportunidades propícias, transmitido pela herança cromossômica, que nele se fixará. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 56)

Nas palavras de Vieira Pinto, podemos afirmar que, diferentemente do ser humano, no caso do animal: “[...] a natureza o produz, em vez de ser ele que se produz a si mesmo.” (2005, p. 56). Porém, no caso humano, a relação do trabalho se torna mais complexa com a introdução da concepção existencialista de trabalho. Neste caso, o autor afirma que:

[...] a consciência [*humana*] é determinada pela prática social primordialmente mediante o trabalho, que, por isto, não basta ser considerado apenas no aspecto social, no significado econômico ou nas repercussões morais. É necessário conceituá-lo do ponto-de-vista filosófico, como categoria existencial [...]. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 60, grifo nosso).

Assim, o trabalho humano, revela a essência do sujeito que o realiza, e, portanto, apresenta o seu caráter existencialista que, por sua vez, demonstra que o ser humano constrói a si mesmo ao longo de sua própria existência.

Deste modo, o ser humano ao transformar sua realidade externa, também transforma a si, ao tal ponto que sua hominização tende à transformação constante, isto é, por meio da realidade empírica do mundo externo, o ser humano projeta sobre a natureza aquilo que em sua consciência objetiva-se, tendo em vista todos os elementos naturais envolvidos no processo. Em outras palavras, o sujeito do trabalho precisa estabelecer determinada finalidade para tal empenho a fim de justificar o seu processo de trabalho. Em termos marxianos, poderíamos dizer que, por meio de um *trabalho concreto socialmente necessário*, criar-se-ia *valores de uso* pré-determinados, para, portanto, justificar o seu exercício laboral.

Retomando as distinções ontológicas do sujeito do trabalho, podemos dizer que o elemento fundamental que distingue um do outro, isto é, ser humano e animal, é, portanto, a consciência. Vieira Pinto trata das diferentes consciências pela forma de: consciência superior e consciência inferior, respectivamente vinculados ao desenvolvimento cognitivo humano e ao desenvolvimento cognitivo animal.

Assim, para o filósofo, foi unicamente por meio do desenvolvimento das capacidades racionais humanas que a humanidade conseguiu atingir tal nível de produção e reprodução da vida, ou seja, por meio de tal salto qualitativo em termos de desenvolvimento cognitivo humano, é que o ser humano adaptou biologicamente a natureza em um sentido que o faz distanciar-se e se diferenciar-se dos demais animais. Visto que os animais agem na natureza por meio de sua própria adaptação, isto é, para o autor essa “[...] adaptação é a forma inferior [*e subordinada*] do encontro da matéria viva com o mundo.” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 56, grifo nosso). Em outras palavras podemos dizer que, quanto mais elaboradas e refinadas são as capacidades humanas de trabalho,



mais humanizado o ser humano se torna. (VIEIRA PINTO, 2005). Assim, em decorrência desta hominização, o processo de trabalho se torna cada vez mais eficiente¹¹, no sentido estritamente da produção de determinados objetos socialmente empreendidos.

Mas antes, retornaremos à ontologia do trabalho. Assim, sendo o trabalho um meio para a interferência humana na natureza que, por sua vez, colabora – como já vimos – tanto para a constituição do ser humano, quanto para a *reconstituição* da sua realidade externa, devemos compreender a forma com que esse movimento [o trabalho] vem de dentro para fora, ou seja, da ideia para a prática, ou ainda se preferirmos, da consciência para o trabalho. Sendo que a concepção de trabalho explorada aqui diz respeito ao fato de que “o trabalho é, pois, a essência da prática” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 60).

Vieira Pinto defende que o trabalho é um movimento consciente, tendo em vista que o mesmo só existe por meio de sua objetividade. Objetividade esta que, por meio da consciência crítica, permite o ser humano desenvolver capacidades de perceber as singularidades dos fenômenos que compõe a natureza, para então interiorizá-las. Deste modo, ao interiorizar as condições físicas e biológicas da natureza, o sujeito do trabalho também compreende o complexo de relações no qual precisa se inserir a fim de objetivar as mais complexas necessidades ou carências humanas por meio deste movimento consciente que consiste na externalização daquilo que foi concebido mentalmente.

Este *movimento consciente* acompanha o sujeito do trabalho ao longo de sua própria hominização no decurso de milênios, pois vem evidenciando tanto a alteração do mundo físico externo a si, quanto a alteração de sua própria concepção de si enquanto ser humano. Assim, percebe-se que é por meio do trabalho que o sujeito altera o mundo e é por ele alterado, portanto, o desenvolvimento humano ao longo da história se apresenta em um movimento de constante evolução, tanto dos meios materiais quanto das concepções mentais que existem sobre o mundo, o trabalho, a cultura, o indivíduo social etc., e é neste caráter de totalidade que reside a práxis que vincula o conceito de trabalho ao conceito de *bildung* na obra de Vieira Pinto.

A capacidade humana de deixar para as próximas gerações a massa de conhecimentos obtidos ao longo de uma vida de trabalho é uma característica fundamentalmente humana e que está, novamente, imbricada completamente à consciência crítica já apontada anteriormente. Neste momento, tornar-se-ia possível compreender o prisma da formação humana em Vieira Pinto tanto por meio da educação, quanto do trabalho, porém, focaremos aqui somente na concepção de trabalho para autor. Mas, vale ressaltar que a categoria da consciência crítica é extremamente abrangente ao que concerne a questão de *bildung* na obra do filósofo, pois é somente por meio desta consciência, e, portanto, do trabalho vinculado a ela, que o ser humano consegue fazer da natureza o mundo dele.

Vieira Pinto vem ao longo de suas obras nos fornecendo as bases para compreender o sentido antropológico do trabalho, e, por conseguinte, da formação humana enquanto a dimensão fundamentalmente basilar para o desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos. Pois, a categoria *consciência crítica* é uma categoria sócio-histórica, ou seja, na totalidade que compõe a existência humana, um elemento não deve ser analisado sem estar intrinsecamente relacionado aos demais elementos que compõe a existência do mesmo em dado período histórico.

¹¹ Vieira Pinto mantém, ao longo d’*O conceito de tecnologia* (2005), uma crítica fervorosa à eficiência do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, pois segundo o autor, está – em larga medida – não foi projetada e desenvolvida com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos seres humanos, tampouco para facilitar o acesso a determinado serviço ou produto socialmente necessário, mas sim, com o intuito de promover de forma constante e incisiva a própria valorização do movimento do capitalismo contemporâneo.



Porém, para Vieira Pinto, a dimensão das questões acima analisadas perde sua efetividade crítica no momento que se apresenta desvinculada de realidade existencial deste sujeito do trabalho, como também, quando é compreendida de maneira determinista ou ainda fatalista a própria conjuntura macro que envolve tanto a condição social do trabalho, quanto o próprio sujeito do trabalho. Deste modo, o filósofo defende que devemos “[...] investigar as condições sociais objetivas em que é desempenhado o trabalho e, afinal, a descobrir a espoliação de que é vítima o trabalhador.” (VIEIRA PINTO, 1962, p. 11).

Partindo deste viés, iniciaremos um breve delineamento das condições contemporâneas de trabalho, no qual a questão articula-se com as demandas do capitalismo contemporâneo, ou seja, com este fator espoliante do processo de trabalho, e mais especificamente com as demandas do próprio neoliberalismo inserido em um país subdesenvolvido e marginalizado.

4 Resultados

As discussões acerca da formação humana em Álvaro Vieira Pinto, adentram o processo de hominização que, em linhas gerais, se dá pela competência humana de projetar e de produzir o que foi projetado por meio do trabalho.

Porém, o que se destaca nas obras de Vieira Pinto é, sobretudo, o caráter crítico que, em dado momento aponta à condição comum de espoliação sofrida pela classe trabalhadora. Assim, o caráter de hominização visto até aqui é reduzido a dimensão que – por meio dos dispositivos de alienação¹² –, é tido como uma parte constantemente posta a margem. Assim, a plena hominização é posta na condição de um devir que nunca chega.

Para o filósofo, o que há de mais grave na questão da alienação “[...] é o seu efeito entorpecente sobre o trabalho de promoção do desenvolvimento nacional” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 301). Desenvolvimento que, tanto quanto a questão da hominização, fica em um eterno devir. Em razão de que o processo de trabalho condicionado pelas demandas do capitalismo global, ou melhor, subordinado as demandas dos países do eixo desenvolvido tendem, por sua vez, impor determinada normatividade fabril à massa trabalhadora.

Esta normatividade não é somente desumana, como também é completamente apática em relação as reais necessidades da classe trabalhadora. Portanto, em uma sociedade livre das amarras do trabalho alienado o sujeito do trabalho passaria:

[...] a se ver como autor do trabalho e não como simples fator executante, dentro de um grande encadeamento causal, onde representa papel menor. Instalando-se em seu espírito, esta compreensão significa total mudança na perspectiva do ser humano em relação ao mundo, pois é o fim da subserviência mecânica às necessidades físicas e o começo de domínio sobre uma realidade com que até aí se julgava confundido. É a devolução do ser a si mesmo, o início do processo de superação da alienação, o término do abandono de si às coisas, que o iguala a elas, por dar a todos o estado comum de objeto; é a ascensão da subjetividade coletiva, em face da realidade material, agora reduzida à condição natural de objetividade,

¹² Com *dispositivos de alienação* nos referimos às condições e aos mecanismos políticos, sociais, econômicos etc., que atuam no sentido de afastar o sujeito do trabalho de uma compreensão apurada da conjuntura que o orienta e que estabelece um horizonte meritocrático limitado à perpetuação das condições de servidão e à subjugação da classe trabalhadora a um estado de inferioridade em relação a classe burguesa-capitalista.



por efeito do trabalho que não mais envolve o trabalhador como elemento de um sistema, mas é realizado pelo homem sobre o mundo exterior, com o qual não mais se confunde. Existindo esta compreensão, o trabalho deixa de se apoderar do homem, é o homem que se apodera do trabalho. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 131)

Partindo desta crítica, o filósofo revela como, nas atuais condições de existência, estão pautados valores que são alheios aos reais interesses do povo, sendo ainda que toda a estrutura social de trabalho que conhecemos foi erigido sobre uma perspectiva burguesa, isto é, tendo as demandas do capitalismo tardio como o horizonte pré-estabelecido socialmente. Para o autor, esta condição demonstra o caráter desumano do capitalismo que “[...] destrói o que de propriamente humano existe no homem, ao reduzi-lo à condição de objeto de uma transação econômica, com preço e prazo” (VIEIRA PINTO, 1962, p. 12). Portanto, no que se refere as atuais condições sociais de trabalho, Vieira Pinto estabelece críticas ferozes ao modo de produção capitalista. Tendo como seu “laboratório de análise” a alarmante realidade nacional do século XX, cuja condição de pobreza e desamparo social apontou objetivamente para o processo capitalista de extrema concentração de riqueza que perdura, com novas especificidades, até os dias de hoje.

Vieira Pinto (1960, p. 348) afirmava categoricamente que: “[...] o homem existe anteriormente ao fato econômico”, ou seja, independente da condição em que vive “[...] o homem é um ser que precisa produzir a sua existência mediante o trabalho sobre a natureza, dentro de um regime de relações sociais com os seus semelhantes”. No entanto, o que acontece na contemporaneidade é o movimento de cooptação capitalista de toda dimensão que envolve o trabalho, seja a natureza ou o próprio ser humano. No capitalismo tudo precisa se condicionar a livre-iniciativa do mercado, mesmo aquilo que surge por meio do trabalho humano livre. Isto é, a condição do capitalismo não passa de uma elaboração sócio-histórica e econômica que projeta sobre a sociedade e sobre os indivíduos tanto a divisão social do trabalho, quanto a injusta divisão social das riquezas.

Referindo-se ao trabalhador inserido neste modo de produção capitalista, Vieira Pinto utilizou a expressão “homem-em-situação” que se assemelha, de certa forma, a conceituação de Karl Marx de “massa amorfa de trabalho”, fazendo alusão à mão de obra para o mercado de trabalho capitalista, sendo esta, por sua vez, vinculada à concepção marxiana de “trabalho humano abstrato”. O “homem-em-situação” denota uma forma de trabalho indiferenciada, no qual o sujeito do trabalho é confundido com o trabalho realizado (FREITAS in VIEIRA PINTO, 2005, p. 11). Neste sentido, é possível relacionar a condição humana de trabalho à condição de alienação que acompanha o processo de trabalho no modo de produção capitalista. Portanto, subjugando o processo de reprodução da vida social e dos meios de subsistência humanos à condição de trabalho que testemunha e favorece a manutenção da consciência ingênua¹³ no âmbito social de trabalho. Contudo, vale frisar que no capitalismo, “não há formação de uma consciência social significativa, porque o olhar do trabalhador não alcança senão uma fração limitadíssima e invariável do mundo, por nele estar totalmente imerso” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 129).

Assim, para o filósofo, o início do movimento que rompe com as condições de alienação no processo de trabalho passa pelas categorias de consciência identificadas pelo autor enquanto: *consciência ingênua* e *consciência crítica*. Assim, a *desalienação* para Vieira Pinto é a condição fundamental para a completa tomada de consciência da opressão de classe conferida pelo capitalismo. Para Vieira Pinto esta “tomada de consciência” à classe trabalhadora implica na

¹³ *Consciência ingênua* é uma categoria amplamente abordada nas obras de Álvaro Vieira Pinto, e diz respeito à consciência humana alheia à realidade social externa a todo e qualquer indivíduo. Portanto, esta consciência é antagônica à *consciência crítica*.



mudança da forma em que o trabalho é organizado, dividido e remunerado socialmente, isto é, implica no rompimento com a subordinação capitalista, transformando o caráter alienado em um caráter autenticamente humano e que objetive os interesses das massas. (VIEIRA PINTO, 1962, p. 114).

Deste modo, Vieira Pinto acredita que a consciência do sujeito do trabalho inserido nas atuais condições capitalistas assemelha-se em parte à condição de animal antevista, isto é, que se condiciona completamente à natureza, às condições da realidade externas e apartadas do seu alcance de transformação. Inclusive, assemelhando-se ao “burro de carga” (VIEIRA PINTO, 1962, p. 21).

Não obstante, para Vieira Pinto este o trabalhador inserido no modo de produção capitalista, é o sujeito histórico responsável pela manutenção da vida e que somente por meio de seu trabalho é que podemos reconhecer tudo aquilo que historicamente foi associado à riqueza, mesmo sendo o trabalhador o sujeito miserável da história.

Evidencia-se também que o trabalho – ainda nas atuais condições de existência do capitalismo –, produz, não somente mercadorias e serviços que comportem um valor expropriado da classe trabalhadora, mas também, as condições que legitimam e reproduzem essa expropriação. Assim, para o autor, em termos de diferenciação de classe, a diferença primordial entre o sujeito do trabalho e o capitalista é que um trabalha e o outro não, ou melhor, que um frutifica e outro expropria seus frutos.

5 Conclusão

Sendo a questão do trabalho historicamente inserida em um contexto que emerge da colonização europeia – estendendo-se até hoje, com variações históricas, políticas e econômicas específicas –, podemos perceber a contribuição de Vieira Pinto enquanto uma forma de aproximação do que seria um embrião ideal de formação humana em termos nacionais. Porém, as atuais condições de existência culminam ao ponto de que o ser humano, ou seja, o sujeito histórico do trabalho foi construído socialmente de forma que o mesmo se tornou “[...] incapaz do mínimo de abstração exigido para se ver a si próprio como ser humano destacado da natureza em que se acha incluído pelo trabalho que realiza.” (VIEIRA PINTO, 1962, p. 21-22).

A condição macroeconômica do neoliberalismo contemporâneo age socialmente no sentido de promoção de uma normatividade que engendra o sujeito do trabalho em um falso discurso de liberdade, mas que carrega em sua estrutura a intensificação da própria estrutura de um capitalismo que já não consegue lidar com o peso de seu próprio fracasso e que, portanto, começa impor sobre a classe trabalhadora o fardo de ser o responsável por praticamente qualquer eventual crise social e/ou econômica.

Assim, em um país subdesenvolvido, semicolonial e dominado pelo imperialismo, não nos espantaria que o peso da miséria seja depositado sobre as costas da classe trabalhadora que vem sendo marginalizada, explorada e empobrecida desde antes do próprio fundamento da República. Como finalização deste argumento, o autor afirma de forma contundente que: “O trabalhador deixará de ser “pobre” no dia em que possuir integralmente o trabalho que executa ou, noutras palavras, em que não houver patrão que lhe pague uma parte do que sua força de trabalho produz.” (VIEIRA PINTO, 1962, p. 102). O autor ainda declara que “a violência dos poderosos constitui a grande escola dos oprimidos, porque ensina às massas trabalhadoras a refletir sobre o significado, a essência e as condições do trabalho que executam” (VIEIRA PINTO, 1962, p. 31).



Em vista disso, não há emancipação humana possível por meio do trabalho no modo de produção capitalista, ou seja, a dimensão hominizadora colapsa em si e, quando muito, realiza-se somente na imaginação. Assim a normatividade neoliberal apenas reafirma sobre outras bases o caráter desumano do capitalismo, pois volta a dimensionar o sujeito do trabalho a um “mero apêndice vivo da máquina ou da empresa.” (VIEIRA PINTO, 1962, p.45).

A tese principal defendida em seu livro de 1962 é de que, somente por meio da consciência de classe e da solidariedade social é que será possível retomar para o âmbito humano as condições de produção e reprodução da vida social. Para chegar até este ponto foram necessárias uma sucessão de fracassos históricos cujo profundo desencantamento humano resultou na luta por um mundo mais livre, igualitário e humano. Portanto, é somente em um metabolismo entre os homens, ou seja, somente pela “conjugação social de esforços” (PINTO, 1979, p. 22), é que pode ser possível que a emancipação da classe trabalhadora abandone a sua condição de abstração e se torne uma realidade social concreta sem classes dominantes e, portanto, sem classes dominadas.

Afinal, sendo a formação humana um movimento que ocorre as margens do interesse capitalista, cabe aos sujeitos do trabalho, romper com este, para, portanto, pôr a questão do trabalho como um elemento central no processo de formação humana. Para que, deste modo, o ser humano possa alcançar o conhecimento do que ainda pode vir a ser a sua própria humanidade.

REFERÊNCIAS

- FREITAS, Marcos Cezar de. O conceito de tecnologia: O quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto. In: PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 1-25.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**: A Consciência Ingênua. Vol. 1. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros. 1960.
- _____, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- _____, Álvaro. **Por que os ricos não fazem greve?** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1962.
- _____, Álvaro. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**: introdução metodológica ou prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do “vale de lágrimas”. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. 430 p. Organização: José Ernesto de Fáveri.

Fonte financiadora: PIBIC/ UNESCO.



9213872 - UM BRASIL MAL-EDUCADO: ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM UM CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

Greyce Kelly de Souza, Karoline Cipriano dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida na disciplina Sociologia da Educação II, ministrada pelo professor Antônio Serafim Pereira, no curso de Pedagogia. Para isso, é apresentada uma fundamentação teórica baseada na obra *Um Brasil Mal-Educado*, de Pedro Demo (1996), onde foi discutido como a lógica neoliberal tem influenciado as escolas, assim como tópicos como pobreza política e formação de cidadãos, seguido de reportagens recentes sobre a educação no país. Por fim, algumas reflexões sobre as permanências e rupturas ocorridas nesse espaço de tempo quanto ao panorama educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação, política, ensino.

1 Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida na disciplina Sociologia da Educação II, ministrada pelo professor Antônio Serafim Pereira, no curso de Pedagogia. A proposta da atividade foi a leitura do livro *Um Brasil mal-educado*, de Pedro Demo. Após a apropriação dos temas tratados no livro pelas acadêmicas, essas buscaram reportagem recentes sobre educação e desenvolver um comparativo. Neste trabalho em questão tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisa desenvolvido por duas alunas, quais apresentaram resultados de diferentes pontos e vista. Para isso, iremos fazer a fundamentação teórica baseada na obra de Pedro Demo, mostrar a metodologia utilizada, apresentar os resultados obtidos e por fim refletir sobre tudo isso.

2 Referencial Teórico

O livro *Um Brasil mal-educado* do professor e escritor Pedro Demo mostra a realidade da educação brasileira da década de 90, refletindo sobre os aspectos principais da formação básica e o ideal econômico que a influencia. Apresenta-nos, também, desafios para superação da situação mostrada por ele no livro. Ele apresenta o livro afirmando que a educação e o conhecimento são os eixos para a transformação produtiva com *equidade*, ou seja, levando em conta tanto o crescimento econômico quanto a justiça social; mas tal cenário se manifestará somente quando o processo educativo envolver ambos: educação e conhecimento, e quanto mais a educação influenciar no conhecimento, mais ético ele será.

Por competência humana compreende-se tanto a capacidade de manejar conhecimento inovador, quanto sobretudo de o humanizar, no contexto da formação de um sujeito histórico, ético e criativo. (Demo, 1996, p.17) Nesse sentido a educação é entendida por “processo de formação de competência humana na história” (Idem, p.17). Dentro dessa competência destacam-se as qualidades: formal e política. A primeira se refere ao conhecimento inovador, ensino de conteúdos, criatividade e saber reformular conhecimentos. A segunda trata-se da ética, cidadania, compromissos históricos voltados para o bem comum. Estas qualidades são, portanto, fundamentais na formação básica.



Na educação escolar o ideal neoliberal influencia na medida que se interessa principalmente (para não dizer *somente*) na formação de inovação (qualidade formal) voltada ao mercado, com foco na produtividade. Um dos problemas da educação é que está inclinando-se para esta lógica neoliberal; no âmbito educação e conhecimento, incentiva mais a inovação (conhecimento) do que a cidadania (educação). É fato que esta ideologia se importa sim com a educação, mas apenas para a preparação de profissionais qualificados e não para cidadãos.

Este modelo/ideologia está a serviço do capitalismo, que num momento anterior, mais precisamente no contexto da revolução industrial, o trabalho era mais manual, repetitivo, explorador, necessitando de trabalhadores obedientes e passivos apenas, sem necessidade de grandes habilidades cognitivas. Nesse sentido não havia preocupação por parte dos capitalistas 'perversos' (Demo, 1996, p.25) (donos de empresas) com a formação básica, chegando a pensar que a falta dela era mais interessante, na medida que mantinha os trabalhadores ignorantes e incapazes de contestar o sistema. Com os avanços tecnológicos um novo perfil profissional aparece: criativo, capaz de lidar com a tecnologia, daí a preocupação dos capitalistas com a formação básica, no que diz respeito apenas a Formal. Porém, mesmo nessa educação sobra alguma coisa para o trabalhador, uma vez que tem acesso a conhecimento, pode organizar-se politicamente, entre outras vantagens.

O problema se concentra nessa priorização pela formação do profissional à formação do cidadão, uma vez que a escola, que é um lugar privilegiado para equalização de oportunidade, no sistema neoliberal será usada apenas para formar formalmente o estudante, enquanto deveria formar também politicamente. O que está sendo apontado é que uma educação de qualidade deve abranger tanto conteúdos formais quanto políticos, os estudantes devem sim aprender os conteúdos básicos ensinados, mas devem também aprender a se impor sobre eles, a não se conformar com o discurso de outro, mas sim (re)construí-lo. Não devemos ser meros consumidores de conteúdo, mas a partir desses, poder opinar, reformular e transformá-los para que se adequem a nossa realidade.

Como dito pelo autor:

[...] a competência humana mais decisiva é aquela voltada ao **confronto com a pobreza política**, porque indica a conquista histórica mais central humana, que é a sociedade mais participativa, democrática e solidária. [...] Por pobreza política entende-se precisamente a condição de massa de manobra do excluído, condenado a fazer a riqueza de uma minoria, sem dela participar. Todavia isto é apenas a manifestação externa. O âmago da pobreza política é a **ignorância produzida e mantida**, coibindo o pobre de chegar à consciência crítica de que é pobre injustamente. Mais do que **não ter**, o problema mais agudo é **não ser**. [...] Por isso pobre irremediável é aquele que sequer consegue saber que é pobre. É a exclusão mais vil, porque fundada na ignorância, que é a exclusão mais excludente que a história conhece. (DEMO, 1996, p. 18 – 19)

Nesse sentido, o autor demonstra a maior problemática da pobreza política: Pior do que não ter é o não ser.

Quanto aos dados apresentados pelo autor, nota-se que o Brasil, embora a maior potência econômica da América latina, é na maior parte dos critérios avaliativos, inferior à maioria de seus vizinhos, como no Índice de Desenvolvimento Humano e indicadores culturais. A evasão escolar também é um dado mostrado pelas tabelas. A desigualdade é presente dentro do próprio país, variando de região para região: quanto ao rendimento escolar, as regiões sul e sudeste apresentam situação menos pior que as demais regiões do país, tendo a população urbana maior rendimento que a rural.



Os maiores prejudicados nesse contexto são os alunos: mau ensinado, com formas arcaicas de didática e organização da educação, não tendo acesso a meios e fins (conhecimento e cidadania) necessários à vida. E o professor da educação básica - mal formado e mal remunerado, enfrentando muitos desafios, quais não teve a formação adequada para vencê-los. Os desafios para ele são: pesquisa, autonomia, práxis, renovação, domínio de tecnologias, avaliação com qualidade e interdisciplinaridade.

Os desafios citados acima, juntamente com os desafios gerais proposto pelo autor: mudar radicalmente a didática, rever a formação docente, introduzir processos avaliativos permanentes, modernizar o ensino, valorização do docente, caracteriza uma possível solução para o quadro educacional.

O quadro criticado é a má qualidade da educação, tanto na qualidade formal quanto na política, uma vez que essa não é interesse das elites. Exerce papel crucial, nesse sentido, a educação básica pública no combate ao neoliberalismo e pobreza política, pois serve a maioria da população e pode dar condições de ascensão social – incluir os excluídos.

Nada melhor do que uma boa formação básica e pública (que oportunize acesso todos) para combater a pobreza política, material e o neoliberalismo. “Um povo que sabe pensar, sabe melhor intervir” (DEMO, 1996, p. 105) Sabe cobrar por seus direitos, respeitar os seus deveres, um povo que sabe pensar não se deixar ser enganado. Mas como exercer uma educação política quando nem mesmo a educação formal está sendo devidamente executada?

3 Metodologia

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, por meio da qual buscamos reportagens que falassem sobre educação, fazendo comparações com os argumentos que Pedro Demo dispõe em seu livro “Um Brasil mal-educado”. Primeiramente foi feita a leitura e discussão do livro, após, houve a pesquisa das reportagens e somente então foi feita uma problematização sobre o livro com um foco sobre as reportagens, tendo como objetivo refletir sobre a atual educação e quais medidas devem ser tomadas para que possa ser melhorada.

4 Resultados

Para análise foram selecionadas duas reportagens: Caminhos para o ensino público de excelência e sem boa educação jamais haverá boa gestão. Segue abaixo a síntese das duas.

	Reportagem 1
Tema	Caminhos para o ensino público de excelência
Autor	GESTÃO Educacional
Revista	GESTÃO Educacional
Data	Abril de 2016



A reportagem nos apresenta a cidade de Sobral (CE). Com cerca de 200 mil habitantes ela possuiu sete dos dez melhores colégios públicos (de grande porte) que atende alunos de baixa renda do Brasil. Enquanto a média no Ioeb (Índice de Oportunidades da Educação Brasileira) do Brasil é de 4,5, em Sobral já atingiram o índice de 6,1 em 2014. Mas qual o motivo para esse sucesso? Nos anos 2000, em Sobral, cerca de 48% das crianças saíam da segunda série sem saber ler, mas ao invés de virar a cabeça e fingir não ver como é costume eles resolveram agir sobre o problema. “Foi traçado um plano de gestão educacional com foco na erradicação do analfabetismo, na diminuição da evasão escolar, na valorização do professor e no processo seletivo dos diretores das escolas baseadas na meritocracia” (EDUCACIONAL, 2016, p. 28) Em 2017, Sobral tem a melhor rede de educação do Brasil, e serve como exemplo para as demais cidades brasileiras segundo Herbert Lima, Secretário da Educação de Sobral.

Outro estado que também se tornou referência na educação foi a cidade Centenário (RS), esse apostou na inclusão dos pais na escola e na formação continuada dos educadores.

	Reportagem 2
Tema	Sem boa educação jamais haverá boa gestão
Autor	José Roberto Ferro
Revista	Época negócios
Data	Abril de 2016

A reportagem “Sem boa educação jamais haverá boa gestão”, do empresário José Roberto Ferro publicada na revista on-line Época Negócios em dezembro de 2016 tem como tema principal, como o próprio título sugere, a educação básica para uma boa gestão. O autor apresenta conclusões do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) sobre o rendimento dos alunos brasileiros: queda nas três áreas: ciências, leitura e matemática, mostrando a má posição que o Brasil ocupa no ranking mundial de educação. Além disso, aponta o efeito negativo desse mau rendimento escolar no desempenho profissional nas empresas.

As duas reportagens apresentam dados para análise da educação brasileira na atualidade. Uma mostra proposta bem-sucedida de educação, podendo até ser interpretada como resistência em meio aos inúmeros outros casos de descaso. A outra já mostra os resultados negativos do país nas avaliações internacionais, fazendo uma análise neoliberal - preocupação com o desempenho profissional nas empresas.

5 Conclusão

Em 1996, Pedro Demo mostrou em sua obra *Um Brasil Mal-Educado* a influência do neoliberalismo na educação, a preocupação dos capitalistas com a educação básica da população, voltada para a qualidade formal e o mau desempenho dos alunos nas disciplinas de português e matemática por todo o país. 20 anos depois, no ano de 2016, isso ainda é visível. Conforme a reportagem “Sem boa educação jamais haverá boa gestão” a preocupação dos empresários com a educação é voltada para a preparação de mão de obra e isso se configura como uma ideia neoliberal. Além disso, o desempenho escolar, mesmo em qualidade formal, ainda é ruim. As



“condições de futuro” (Demo, 1996, p.35) não foram alcançadas, assim como os “grandes desafios” (Idem, p.105) ainda estão longe de serem vencidos.

De fato, como foi dito por Demo, o que nos prende a essa educação de péssima qualidade é apenas a questão de decisão política. “Só um país muito pouco decente mantém tamanha indecência na educação básica” (DEMO, 1996, p. 108). Ele afirma que não é preciso ser uma potência para ter uma educação básica de qualidade, mas tem que ter interesse e incentivo público; incentivo aos professores, com formação continuada, valorização salarial e assistência aos estudantes, criando condições para que esses possam e queiram frequentar as aulas, assim como projetos para recuperação de conteúdos e aberturas de espaço para que tais se expressem e desenvolvem suas autonomias; as escolas, com bons espaços, boa liderança e outros aspectos que possam ajudar no desenvolvimento da instituição. Não cabe ao neoliberalismo moldar a educação brasileira, mas sim ao Estado, que deve estar empenhado em formar muito mais que mão de obra, como visa a lógica neoliberal.

O nosso país está atrasado no quesito educação por descaso do governo. E, conforme demonstra a reportagem “Caminhos para o ensino público de excelência”, cidades como Sobral estão aí para nos provar isso; se uma cidade, que não é referência econômica ou tão pouco uma metrópole, tentou e conseguiu se sobressair na qualidade da educação, porque é que as outras, muitas vezes, com melhores condições econômicas não conseguem? Devemos culpar quem está à frente? Ou continuaremos acreditando que a educação não melhora por conta dos professores desqualificados, das escolas aos pedaços, e alunos que não valorizam a educação que tem? Não seria papel do Estado gerar uma boa educação, e que como já dito, possibilite boa capacitação aos profissionais, tenha um bom espaço, gerando assim nos estudantes a valorização, pois terão acesso a um ensino de excelência.

Outro ponto que coincide é a alfabetização, no livro Demo aborda como eram baixos os níveis de alfabetização e como tal influenciava na pobreza política, e Sobral que tinha um índice de 48% de alunos após o segundo ano que não sabiam ler, após esse problema ter sido resolvido, a educação melhorou, não somente na língua portuguesa, mas em todo o ensino. E não gerou apenas melhores estudantes, mas como Demo previa, melhores cidadãos.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Um Brasil Mau-educado**. Curitiba: Champagnat, 1996. 142 p.

FERRO, José Roberto. **Sem boa educação jamais haverá boa gestão**. 2016. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/colunas/Enxuga-Ai/noticia/2016/12/sem-boa-educacao-jamais-havera-boa-gestao.html>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

EDUCACIONAL, Gestão. Caminhos para o ensino público de excelência. **Gestão Educacional**, Brasil, n. 131, p.27-31, abr. 2016. Mensal.



6933122 - UM OLHAR SOBRE OS PARAENSES EM CRICIÚMA (2001 - 2017)

Ana Paula Gonçalves Alves Castro , Michele Gonçalves Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Esta temática procurou dar visibilidade aos migrantes nortistas vindo do Estado do Pará, com destino a cidade de Criciúma, no intervalo que condiz entre 2001 a 2017. Neste âmbito, essa pesquisa tem por escopo aprender como intercorreu esse processo migratório, enfatizando os motivos, as adaptações, suas dificuldades e a atual conjuntura desses migrantes, singularmente viabilizando as redes sociais que são basilares neste processo migratório, onde grande parte destes migrantes desconhece o território para qual migraram. Em tal caso, atentar para suas narrativas e experiências talvez seja um acesso realizável para entender esses migrantes. Por meio desta averiguação, foi factível ainda distinguir os possíveis impasses que ocorrem com as pessoas que migram. Portanto, para a construção deste trabalho foram adotadas, fontes orais, a partir de uma abordagem qualitativa, aplicação de um questionário e uma verificação bibliográfica para discernir não só Criciúma como polo mobilizador para migrantes, mas também analisar o Estado do Pará, do qual esses migrantes provieram. Por consequência, esta investigação viabilizou explorar esse universo migratório, revelando suas trajetórias de serem migrantes em uma terra com cultura divergente. À vista disto, este estudo constatou essas questões, tornando viável a práxis de uma pesquisa mais ampla e aprofundada, para que assim, sejam sucedidas novas pesquisas, contribuindo para historiografia local.

Palavras - chave: Migração. Criciúma. Redes sociais. Paraenses.

1 Introdução

Esta investigação discorre sobre a vinda da população paraense para a cidade de Criciúma, a temática surgiu ao constatar que atualmente encontram-se um número de migrantes da região norte do país, que advieram de distintas cidades: Santarém, Belém, Castanhal, Ananindeua, Porto de Mós, Icoaraci, Marituba e Abaetetuba, não se tem uma investigação que sublinhe a quantidade desses migrantes. Todavia, pode-se contemplar a presença desses paraenses no espaço urbano de Criciúma, em supermercados, Shopping, centros comerciais, Universidades, metalúrgicas entre outros, encorajando assim, a estima pela pesquisa em inferir os pressupostos deste fluxo. Entretanto, é significativo referir à cidade de destino para quais esses paraenses deslocaram.

Segundo o IBGE de 2018, a cidade de Criciúma dispõe de uma população de 213.023 habitantes, está localizada na região Sul de Santa Catarina, desfruta de um histórico de fluxos migratórios diversos, desde sua colonização com diferentes povos provenientes da Europa e outras etnias que favoreceram a prosperidade da cidade. Criciúma é a maior cidade da região sul catarinense, sua economia expandiu em torno da exploração do carvão, e, mais, recentemente, da indústria cerâmica sendo polo industrial em diversos setores. Neste viés, ao averiguar Criciúma como polo atrativo para migrantes, examinou-se que o crescimento econômico teve seus altos e baixos, neste percurso, muitos migrantes se deslocaram para Criciúma.

Hoje, Criciúma é polo industrial em diversificados setores; na confecção, nas embalagens, no plástico, nos descartáveis, na construção civil, entre outros. E esses estudos indicaram que até hoje Criciúma recebe migrantes provenientes de distintas regiões, seja na busca



por emprego ou aperfeiçoamento por uma educação de qualidade, em síntese são distintos motivos que levam ao deslocamento.

Com referências aos paraenses, a investigação realçou que procederam de diferentes cidades do Pará. Este estado situa ao leste da região Norte, é subdividida em 144 municípios (SANTOS, PASCOAL, 2013, p.74), sua capital é a cidade de Belém. De acordo com o IBGE (2010), dispõe de uma extensão territorial de 1.247.950.003 quilômetro quadrados. A população paraense é composta por maioria descendente de indígenas, de portugueses e de holandeses, e quase todos os municípios paraenses se concentram às margens de rios. Advém pela ausência de vias de transporte ferroviário e rodoviário, assim, “a população utiliza como principal meio de transporte as embarcações fluviais, exemplo, são as cidades de Belém, Breves, Gurupá, Almeirim, Porto de Mós, Moju entre outras” (SANTOS, PASCOAL, 2013, p. 75).

Por conseguinte, esta pesquisa dispõe em visibilizar os paraenses que se redirecionaram para Criciúma, proporcionando aprender não apenas sua cultura, mas o encadeamento de como as culturas se misturam e interagem no espaço criciumense. Viabilizou-se neste contexto a singularidade das redes sociais como indispensáveis nesse processo migratório, podemos dizer que as redes sociais são um elemento de acesso de muitos indivíduos que desejam deslocar.

2 Referencial Teórico

Para distinguir Criciúma como polo atrativo para migrantes, esta pesquisa embasa nas discussões dos historiadores Dorval do Nascimento (2006), Carlos Renato Carola (2002) e Michele Gonçalves Cardoso (2011). Segundo esses autores o desenvolvimento da economia de Criciúma esteve relacionado a influência do carvão, que, durante muito tempo foi um elemento decisório para o crescimento econômico deste município. A prosperidade deste produto foi resolutive, frisando Criciúma como referência da região sul.

Sublinhando a obra *Dos subterrâneos da história: as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina (1937-1964)*, de Carlos Renato Carola (2002), o autor salienta que o carvão teve cinco fases datadas da seguinte forma: 1880, 1931, 1953, 1973, 1985; todavia, foram encaradas por momentos de instabilidade. Entre essas fases a quarta se destacou como a mais significativa, quando a produção alcançou cerca de 19 milhões de toneladas, contratando 15 mil trabalhadores nas minas, sinalizando como a mais relevante de todas as etapas, tornando expressiva para a economia da região (CAROLA, 2002, p.23).

Entretanto, a historiadora Michele Gonçalves Cardoso (2011) ressalta que a quinta fase foi frisada por um momento de enfraquecimento, um ciclo bem árduo, não só pela instabilidade do carvão, mas pela conjuntura histórica na qual a política do Brasil esbarrava, a partir da qual o governo Collor efetivou cortes de financiamento para diversos âmbitos, e esses cortes foram sentidos imediatamente nos setores econômicos do carvão, que, no decorrer de um período, foi o arrimo da economia criciumense (CARDOSO, 2011, p. 26).

Diante desse olhar, Cardoso (2011, p. 26) argumenta que foi nesse período que os empreendimentos cerâmicos ganharam impulso, em que a política do sistema monetário nacional de habitação instigou e aqueceu a produtividade de pisos e azulejos. Em 1985, essa ação se tornou bastante relevante para a economia da região, contratando muita mão de obra.

Já no desenlace da década de 1990, após uma instabilidade financeira que o Brasil atravessou, no início de 2001, com o regresso de muitos criciumenses que foram para os Estados Unidos a procura de melhores condições, aplicam seus investimentos obtidos na migração, na compra de imóveis e na construção civil. Segundo Cardoso (2011), a construção civil criciumense



foi beneficiada pela conjuntura econômica que o país experimentava, com a consolidação econômica e com a elaboração de programas de financiamento.

Inserido neste contexto, contempla-se um crescimento econômico no setor da construção civil, notabilizando a oferta de emprego nesse setor, sendo contratados vários trabalhadores, não só criciúenses, mas migrantes oriundos de outras regiões. Mediante essa breve periodização, sobressai que a prosperidade econômica de Criciúma favoreceu o deslocamento de vários migrantes de distintas regiões.

À vista disto, ao averiguar a trajetória dos paraenses para Criciúma, constatou-se que o prelúdio desse fluxo esteve ligado no período onde se ofertou um número considerável de contratação de serviços assalariados, logo, no início de 2001, quando muitos criciúenses retornaram dos Estados Unidos, investindo os ganhos obtidos na economia deste município.

Outra razão significativa neste fluxo migratório são as redes sociais, consideradas como essenciais nesse processo migratório, porventura as redes são um elemento de proteção de diferentes pessoas que desejam migrar, são sustentáculo para aqueles migrantes que estão chegando, ter uma assistência no local de destino, assessoria para minimizar os problemas de estar em um local recente, pois essas redes “são importantes nos primeiros momentos e na permanência do migrante no local de destino” (ASSIS, 2004, p.109).

Sublinhando autores que trabalham nessa linha de pesquisa, frisou-se nos estudos da historiadora Michele Gonçalves Cardoso, em sua pesquisa: *De volta para casa: A inserção dos retornados a cidade de Criciúma* (2011), essa autora ressalta que “as redes sociais podem ser compreendidas como mecanismos facilitadores no processo migratório”. Cardoso também destaca que “essas redes servem como pontes de informações entre o local de origem e de destino migratório, que ajudam a diminuir os riscos do projeto migratório” (CARDOSO, 2011).

De acordo com a antropóloga Glaucia de Oliveira de Assis, autora que também trabalha na perspectiva da visibilidade para a importância das redes sociais, em sua tese: *De Criciúma para o mundo: rearranjos familiares e de gênero nas vivências dos novos migrantes brasileiros* (2004). Assis nos apresenta que “o processo migratório emerge numa trama de relações que se constroem entre os dois lugares – as redes sociais na migração” (ASSIS, 2004, p. 24). Assis enfatiza ainda, “que as redes atuam no sentido de viabilizar o projeto (ASSIS, 2004, p. 26)”.

Neste viés, as redes são como um suporte para aqueles migrantes que estão chegando, uma sustentação podem ser: um conterrâneo ou um parente que migrou a mais tempo, recepcionando, auxiliando, direcionando, até a instalação definitiva do migrante.

3 Metodologia

Essa investigação ocorreu entre 2018 a 2019, iniciando com uma revisão bibliográfica para compreender não só Criciúma como polo atrativo para migrante, mas também o Estado do Pará. Além disso, utilizamos a fonte oral, optamos por este método ao perceber, que sua utilização proporciona ouvir esses migrantes, onde a história oral viabiliza os estudos dessas minorias. Diante disto, foram realizadas três entrevistas.

Para complementação desta pesquisa, também realizamos a aplicação de questionários em locais estratégicos (Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Hotel IBIS, Assembleia de Deus do bairro São Sebastião e Assembleia de Deus do bairro Centro), pelo fato de conhecermos alguns paraenses que frequentam esses ambientes. Portanto, mediante a coleta dos dados obtidos, conseguimos traçar um resultado para este estudo.



4 Resultados

Com relação aos resultados, sobressaíram que as faixas etárias desses migrantes distinguem no âmbito de 32 a 83 anos. Frisou-se que provieram de distintas cidades do Pará como: Belém - 9, Salinópolis - 1, Bragança - 2, Santa Maria -1, Santa Izabel -1, Peixe-issoBoi -1, Melgaço -1 (Os números ao lado das cidades simbolizam a quantidade de migrantes que se deslocaram).

Em se tratando dos motivos, contemplou-se que advieram por distintos motivos “ser cuidada pela sobrinha, conhecer pessoas, amigo que convidou, a passeio e resolvi ficar, procura por emprego, minha família se mudou para Criciúma”. Outro ponto investigado faz referências às dificuldades, nesse tópico preponderou, o fator climático. Nesse contexto, ao investigar o Estado Pará verificou-se que dispõe de um clima equatorial e tropical úmido, praticamente chove todos os dias, devido à temperatura e à umidade. Outra questão está relacionado a culinária criciumense, que segundo algumas narrativas “foi bem difícil se acostumar”.

Verificando a gastronomia paraense realçou uma pluralidade de pratos (açai, pato no tucupi, tacacá, peixe frito com açai, bacaba, pupunha, maniçoba, vatapá, caruru), os quais seriam improváveis de se encontram em Criciúma.

Entre a culinária paraense ressaltam:



Um dos pratos típicos da gastronomia paraenses o tacacá, é encontrado em quase todos os restaurantes paraenses, principalmente na feira do mercado do Ver-o-Peso.



JuntoOutro prato paraense o pato no tucupi, é um líquido amarelado extraído da mandioca e após ser fermentado é consumido em diversos alimentos, como o frango, peru. PINHEIRO, Augusto. **Gastronomia paraense é a mais bem avaliada por turistas estrangeiros no Brasil, diz pesquisa**. 2017. Disponível em: <<http://br.rfi.fr/brasil/20170802-gastronomia-paraense-e-mais-bem-avaliada-pelos-turistas-estrangeiros-diz-pesquisa>>. Acesso em: 23 julho de 2019.

Em se tratando da adaptação, 13 migrantes descreveram que o procedimento de adaptação “foi muito complicado, devido não só ao clima, mas também ao contato com uma nova cultura”; grande parte preponderou que até hoje se mantêm em procedimento de adaptação”.

No começo foi um pouco difícil, mas devido ao clima frio, mas com o passar do tempo fui me adaptando com a cidade e com o jeito das pessoas, por fim, acabei gostando muito de tudo. Demorei um pouco pra me adaptar, por conta do clima é bastante diferente com o do Pará (Relato da paraense Maria).

Entretanto, uma minoria descreveu que foram auxiliadas, tanto em habitação, auxílio por emprego ou por doações de roupas, móveis, e até mesmo com o transporte. Essas narrativas revelaram a assistência nesse processo migratório. No que se refere a esse auxílio, o paraense Rodrigo narra que:

Eu já tinha duas irmãs morando aqui Carla e Vanessa, uma é conselheira tutelar e a outra é professora mestranda em educação, na área de educação concursada do Estado. Eu já vim mesmo, e orientada por elas na realidade eu sabia que vim pra cá eu já teria um apoio, né? Pelos parentes pela família, melhor ainda mais positivo ainda a família. Não vim sozinho sem conhecer ninguém



Destacando esse auxílio, segundo a antropóloga Glaucia de Oliveira Assis, a assistência é indispensável neste processo, pois, “são relações de solidariedade que os migrantes constroem entre a sociedade de origem e a de destino, auxiliando nos primeiros momentos da vida dos migrantes recém-chegados” (ASSIS, 2007, p.752). Nesse caso, viabiliza as redes como um amparo para aqueles que migram, podendo ser um parente, amigo ou outras pessoas que vão auxiliando nesse processo, os que recebem ajuda facilitam sua vida, diminuindo seus impasses no procedimento migratório.

Outro elemento que merece ser pontuado faz jus às obtenções migratórias. Nessa questão, de um modo abrangente, narraram que, “ter migrado para Criciúma melhorou suas condições financeiras”, singularmente na conquista de um imóvel, que anteriormente não fazia parte de sua realidade, devido à escassez de oportunidade.

5 Conclusão

Para analisarmos esse fluxo migratório foi preciso compreender Criciúma como polo atrativo para migrante, através dessa reflexão, conseguimos entender um pouco não só o desenvolvimento econômico de Criciúma, mas também, perceber, que este município evoca como terra de oportunidade, apresentando assim, um histórico de fluxo migratório.

Com relação à temática proposta para este trabalho, conseguimos traçar um resultado favorável, possibilitando compreender um pouco esses migrantes dando visibilidade para suas: dificuldades, adaptação, motivos e principalmente suas vivências, experiências de ser um migrante em uma terra com cultura diferente da sua de origem.

Em se tratando de estar em um lugar que não é o seu de origem, é importante mencionar que, alguns migrantes ocultavam casos que aconteceram nesse contexto migratório, logo, esses paraenses, que evitaram falar alguma eventualidade sobre a cidade de Criciúma, dificilmente pontuaram algumas questões negativas desse município. Reforça-se, nesse caso, o receio de estar em outro lugar, e, de certo modo, falar bem do lugar de destino é uma das opções a que preferem muitos migrantes, por medo de sofrerem alguma consequência.

Isso pode ser referenciado nas dificuldades encontradas no decorrer desta pesquisa, que foram diversas, seja com algumas entrevistas já realizadas, que voltaram atrás após ter realizado a pesquisa, justificando receio em contribuir para este trabalho, como também na aplicação dos questionários, sendo que muitos desistiram de realizar, ou até mesmo quem participou, pedindo questionário de volta, mesmo sem seus nomes estarem registrados na pesquisa. Diante dessa situação, conclui-se nos desafios que o pesquisador tem que enfrentar quando se propõe a trabalhar com a história oral.

Claro que toda e qualquer pesquisa existem suas lacunas, como foi o caso deste trabalho, pelo fato de alguns migrantes se recusarem em participar da aplicação dos questionários. Esse episódio possibilita refletir que nesse processo migratório, o fato desses migrantes estarem em outro lugar, já demonstra certo medo de sofrerem alguns problemas futuros. Talvez essa reação possa ser justificada nas atitudes desses migrantes de recusarem em participar dessa pesquisa.

Por fim, inferimos que este trabalho foi relevante no processo de desenvolvimento da pesquisa científica, possibilitando um contato direto com as fontes estudadas. Sendo assim, a produção deste trabalho objetivou-se apresentar um estudo sobre esses paraenses em Criciúma, analisando suas particularidades nesse processo migratório.

REFERÊNCIAS



ASSIS, Gláucia de Oliveira. **De Criciúma para o mundo: rearranjos familiares e de gênero nas vivências dos novos migrantes brasileiros**. 2004. 348 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280714/1/Assis_GlauciadeOliveira_D.pdf>.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p.745-772, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2007000300015&script=sci_abstract&tlng=pt>.

CARDOSO, Michele Gonçalves. **De volta para a casa: a inserção dos retornados a cidade de Criciúma/SC (1995-2009)**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História UDESC, Florianópolis, 2011.

CAROLA, Carlos Renato. **DOS SUBTERRÂNEOS DA HISTÓRIA: AS TRABALHADORAS DAS MINAS DE CARVÃO DE SANTA CATARINA (1937-1964)**. Florianópolis: Edufsc, 2002. 262 p.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **População estimada [2018]**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/panorama>.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **População estimada do Pará**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>.

NASCIMENTO, Dorval. **Faces da urbe: processo identitário e transformações urbanas em Criciúma/SC (1945-1980)**. 2006. 242 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PASCOAL, Grazieli Benedetti, SANTOS, Valdirene F. Neves dos. Aspectos gerais da cultura alimentar paraense, **RASBRAN** - Revista da Associação Brasileira de Nutrição. São Paulo, SP, Ano 5, n. 1, p. 73-80, 2013.

PINHEIRO, Augusto. **Gastronomia paraense é a mais bem avaliada por turistas estrangeiros no Brasil, diz pesquisa**. 2017. Disponível em: <<http://br.rfi.fr/brasil/20170802-gastronomia-paraense-e-mais-bem-avaliada-pelos-turistas-estrangeiros-diz-pesquisa>>.

Fonte financiadora: Programa de Iniciação Científica do Artigo 170 – PIC170/UNIEDU.



5341965 - URUSSANGA E AS TENSÕES EM TORNO DO PATRIMÔNIO TOMBADO: AÇÕES DE LITÍGIOS E IMPUGNAÇÕES (1990-2010)

Liziane Acordi Rocha, Michele Gonçalves Cardoso

¹Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho é resultado do Programa de Iniciação Científica (PIC) realizado entre 2018 a 2019, que se destinou a analisar o impacto que as migrações contemporâneas, iniciadas a partir de 1990, na cidade de Urussanga, causaram no Centro Histórico da cidade, especialmente, aos bens patrimonializados. A migração para países como a Itália, tinha e tem como um dos objetivos levantar ganhos financeiros, sendo a área da construção civil um dos principais campos para investimento. No processo de verticalização da cidade de Urussanga, principalmente na Zona Central Urbana, onde estão localizados o maior número de bens tombados, ocorreram contestações e ações de impugnação por parte dos/as proprietários/as, o que nos levou a questionar o impacto que as migrações contemporâneas entre 1990 a 2018 acarretaram sobre os tombamentos. Analisamos os processos de tombamento da cidade, sobretudo as justificativas de impugnações feitas pelos/as proprietários/as com o auxílio dos advogados. Realizamos ainda, um levantamento de dados no Departamento de Planejamento do Município de Urussanga, focado no período entre 1990 e 2010, período em que alguns fatores como o acordo político entre Urussanga e a cidade italiana de Longarone e a crise que iniciou nos Estados Unidos em 2008.

Palavras-chave: Patrimônio, identidade, memórias, migração .

1 Introdução

Durante a década de 1990 ocorreu um fluxo migratório intenso de brasileiros/as partindo para os Estados Unidos e também outros países localizados na Europa, entre os objetivos destas migrações estava a busca por ganhos financeiros, principalmente. Para aqueles que tinham a possibilidade de conseguir a dupla cidadania por meio do *Jus sanguinis*, essa foi uma alternativa que possibilitou a migração. A dupla cidadania italiana permite a entrada com mais facilidade em outros países, não somente na Europa, como também nos Estados Unidos, países que promovem diversas ações contra a migração indocumentada. Com o documento italiano há facilidades na contratação para o trabalho, assegurando ainda, alguns direitos trabalhistas. Mesmo assim, existe muitos brasileiros indocumentados¹⁴, que não aparecem nos dados e nas pesquisas relacionadas a migração internacional. Porém, a ida para a Europa está em sua grande maioria atrelada com planos para o retorno, nesse caso, o retorno ao Brasil, configurando-se portanto, como uma migração temporária.

Em uma pesquisa realizada entre 2006 e 2010, na microrregião de Governador Valadares/MG, as principais motivações que fizeram com que muitos/as brasileiros/as saíssem dos Estados Unidos e retornassem ao Brasil foram: a saudade da família, a crise econômica (dificuldade de empregos) e, por fim, ter alcançado o objetivo do projeto de migração (SIQUEIRA, SANTOS, 2012). Deste modo, o retorno ao Brasil, seja dos Estados Unidos e/ou da Europa, pode ser compreendido por motivações tanto relativas à crise de 2008, que barrou os ganhos financeiros,

¹⁴De acordo com Cardoso (2011) os indocumentados são as pessoas que não possuem seus documentos legalizados em outro país, esses sujeitos muitas vezes não aparecem nos dados oficiais.



quanto a outras motivações como as mencionadas. O que fica evidente é que a grande maioria – evitando generalizações – tem o retorno como meta e, assim, investir no local de origem faz parte do resultado.

A cidade de Urussanga nos últimos anos positivou fortemente um discurso fundamentado numa identidade italiana, de tal maneira, que levou muitos brasileiros/as a buscarem sua ascendência e migrarem para a Europa. Refletindo sobre a constituição das identidades, Bauman (2005), evidencia que ela é resignificada de acordo com as conjunturas históricas, interligados a episódios políticos, sociais, econômicos e midiáticos.

Na formação de uma identidade se ‘selecionam’ memórias, (re)criam eventos e buscam no passado referências “para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p.9). Na cidade de Urussanga promoveu-se uma série de ações para criar e reforçar um discurso de identidade italiana. Entre essas ações estão as festas, como a Festa do Vinho, que traz como principal elemento a produção de vinho na região, que caracterizou a cidade de Urussanga como a “Capital do Vinho” ou “Terra do Bom Vinho”. A festa *Ritorno Alle Origini*¹⁵, tem como base apresentar, reforçar e difundir aos visitantes elementos que caracterizariam a cultura italiana. Além das festas outros processos são observados na formação da identidade, que como descreve Tomasi (2012, p. 34) [...] “bem como as ações do consulado (que oferece aos ítalo brasileiros cursos de língua italiana), a gastronomia, a obtenção da dupla cidadania, as músicas e vestimentas típicas.” Não podemos deixar de mencionar o *Gemellaggio*, um acordo entre as cidades de Urussanga e a cidade italiana de Longarone na Itália.

Nesse sentido, tornou-se evidente que para aqueles/as que retornavam à Urussanga, e que pretendiam investir na cidade, se deparavam com um conjunto de 24 edificações tombadas em nível federal e estadual, em que em sua grande maioria, estão localizadas no centro da cidade, local de grande visibilidade do mercado imobiliário. Percebemos que com o retorno dos imigrantes para a cidade houve a intensificação do processo de verticalização, o que levou a um embate entre os tombamentos realizados pela Fundação Catarinense de Cultura (órgão responsável por esse procedimento e demais atividades que envolvem o patrimônio cultural no Estado de Santa Catarina) e os proprietários que almejavam demolir para construir edificações com objetivos de ganhos financeiros. Para isso buscamos nos processos de tombamentos as justificativas feitas mediante aos advogados e/ou pelos próprios proprietários, para analisar as tensões geradas nos processos de tombamento. Durante a pesquisa das 24 edificações que estão tombadas 13 tiveram contestações e/ou ações de impugnações entre 1994 e 1998. Por meio dos levantamentos realizados na Prefeitura de Urussanga no Departamento de Planejamento, entre 1990 e 2010, foi possível perceber um grande aumento de pedidos de construções, principalmente após 2008, quando ocorreu o retorno de muitos brasileiros/as que estão na Europa e nos Estados Unidos devido à crise que se espalhava.

A própria Fundação Catarinense de Cultura vem trabalhando para que uma educação para o patrimônio na cidade venha a contribuir para que o tombamento e preservação dessas edificações sejam entendidas como parte importante do próprio direito de se preservar a memória. Pesquisas como de PIERI (2015) e CANCELIER (2015), que foram realizadas na cidade, como também em entrevistas realizadas nessa pesquisa, foi possível compreender que para uma parcela da população as edificações tombadas são parte da história e devem ser melhor preservadas.

¹⁵ Festa “retorno às origens” celebrada junto ao aniversário de Urussanga e os festejos do *Gemellaggio*. As duas festas movimentam um grande fluxo de pessoas, que buscam em Urussanga um pedaço da Itália.



2 Referencial Teórico

Mesmos as memórias individuais passam por relações já existentes, ou seja, “(...) mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (POLLAK, 1989, p. 14). As identidades “[...] flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta [...]” (BAUMAN, 2005, p.19)”. Mesmos os lugares de memórias “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais” (NORA, 2013, p.13). Pode-se brevemente por meio desses conceitos analisar que as tensões e litígios em torno dos bens edificados em Urussanga são campos de batalhas e podem servir de análise históricas para se compreender alguns elementos presentes nesse campo.

Deste modo, analisar o que ocorre em torno do processo tombamento, permite possíveis ações que auxiliem em novos olhares sobre o Patrimônio Cultural no estado de Santa Catarina, uma que o tombamento “[...] foi (e ainda é) frequentemente compreendido como sinônimo de desapropriação ou “congelamento”, alimentando disputas que opõem a permanência do “passado” à lógica necessariamente destruidora do “progresso”.” (GONÇALVES, 2012, p. 5).

Nesse sentido, mobilizamos alguns referenciais para discutir as questões em torno do patrimônio, tais como PISTORELLO (2015); GONÇALVES (2012, 2013, 2014); PIERI (2015) e CANCELIER (2015) que analisaram em diferentes espaços e contextos as tensões, os processos migratórios, étnicos, identitários e da memória como elementos para o patrimônio cultural no estado. Para compreender os impactos das migrações contemporâneas no processo de verticalização da cidade e os atores sociais que são mobilizados (principalmente o mercado imobiliários), utilizamos CARDOSO (2011) e TONETTO (2009). Com relação aos conceitos de memória, utilizamos POLLAK (1989) e NORA (1993) e para as questões de identidade, valemo-nos do trabalho de BAUMAN (2005).

3 Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa “é indispensável ao fazer da universidade, necessário a todo momento, seja em um fichamento na graduação ou em um ensaio de pós-doutorado” (SIQUEIRA, KARLMAYER-MERTENS, FUMANGA, TOFFANO, 2007, p. 14). Deste modo, durante a realização do PIC realizamos o levantamento bibliográfico, assim, se verificou as produções acadêmicas, evitando repetições, mas também contribuiu para o conhecimento ao tema, [...] é feita com o intuito de recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura respostas, acerca de uma hipótese que se quer experimentar. (CERVO, BERVIAN, 1976, p. 69).

Além desse levantamento foram utilizados os 24 processos de tombamentos da cidade de Urussanga que estão sobre a guarda da Fundação Catarinense de Cultura (FCC) em Florianópolis. Esses documentos são ricos em informações, contendo desde dados sobre o bem tombado, até impressões dos proprietários frente ao processo. Essas fontes foram disponibilizadas e fotografadas, brevemente analisadas durante o PIC (2017-2018), e aprofundadas durante o PIC de 2018-2019. Algumas tabelas referentes aos processos tombamentos foram produzidas dimensionando todo o material. Entre elas a localização dos bens na cidade, os advogados que representaram os proprietários e as principais justificativas de impugnação. Em uma análise feita pela historiadora Janice Gonçalves publicada como *Patrimônio contestado: impugnações de tombamentos estaduais em Santa Catarina* menciona:



Nos tombamentos notificados, verificaram-se conflitos, tensões e litígios, que envolveram, por vezes, somente instâncias públicas (Fundação Catarinense de Cultura e outros órgãos públicos) e, por outras, também instâncias públicas e privadas (geralmente a Fundação e particulares). As tensões foram, por vezes, resultantes de encaminhamentos administrativos equivocados (a começar das notificações de tombamento), o que de saída pôs sob suspeição a qualidade das pesquisas e levantamentos produzidos pela instância governamental incumbida de realizar os tombamentos. Os critérios de seleção dos bens e os valores a eles atribuídos (e, conseqüentemente, a pertinência dos tombamentos) também foram questionados. E alguns desses questionamentos converteram-se em litígio do ponto de vista jurídico, com a mobilização de advogados por parte de proprietários e responsáveis diretos pelos bens. (2013, p. 11)

Deste modo delimitamos nosso espaço na cidade de Urussanga para analisar os referidos processos em nível estadual. Para compreender o processo de tombamento foi necessário conhecer as leis que tangem sobre o tema. O Decreto-lei federal n.25 de 30 de novembro de 1937, que tem como função organizar o patrimônio nacional será o primeiro passo para que os estados brasileiros comecem a elaborar suas próprias leis e reconfigurações sobre o patrimônio. Em Santa Catarina teremos a Lei n. 5.056, de 22 de agosto de 1974,

[...] que dispunha sobre “a proteção do patrimônio cultural do Estado”, foi o marco inicial de uma legislação estadual deste teor. Essa lei foi revogada poucos anos depois, pela Lei n.5.846, de 22 de dezembro de 1980, por sua vez alterada parcialmente em 1993, pela Lei n.9.342, de 14 de dezembro. (GONÇALVES, 2011, p. 4)

A partir da consolidação das leis em nível estadual, ações em prol do Patrimônio Cultural no Estado tomaram forma. Urussanga possui 24 imóveis tombados sendo 14 localizados na Praça Anita Garibaldi e para compreender a relação entre o mercado imobiliário e as migrações contemporâneas impactaram nesse espaço foi feito um levantamento na Prefeitura Municipal de Urussanga, verificando os pedidos de construções e liberações e/ou habite-se na área próximo à praça Anita Garibaldi entre 1990 a 2010. Desta forma podemos analisar a própria mudança na paisagem da praça e as tensões que ocorrem nesse espaço. Essas tensões são carregadas discursos étnicos, identitários e seleção de memórias

As lutas a respeito da identidade étnica ou regional, quer dizer, a respeito de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à origem através do lugar de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, como o sotaque, são um caso particular das lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer os grupos. (BOURDIEU, 1989, p. 113).

Pesquisas acadêmicas realizadas na área da arquitetura, urbanismo e construção civil que abarcavam a cidade Urussanga também permitiram a interdisciplinaridade de outras ciências para pesquisa e contribuição de uma análise sobre outros olhares. Analisamos também o Plano Diretor de Urussanga feito em 2008, com ponto em destaque, para a Zona Urbana Central, local onde se encontra o maior número de edificações tombadas.



4 Resultados

Apesar da pesquisa abarcar temas amplos como as migrações internacionais e a área da construção civil, ela possibilitou verificar os múltiplos fatores que tencionam o Patrimônio no Estado. Ao analisar as migrações internacionais, não entramos no campo das subjetividades, pois cada um, na sua individualidade, tem seus motivos para migrar e onde investir seus ganhos, e essa temática seria algo para uma pesquisa mais ampla, o que exigiria mais tempo.

Nessa análise, podemos perceber que a identidade italiana somente é evocada quando necessário, como ao buscar uma ascendência europeia como forma de conquistar a dupla cidadania, em acordos políticos e como marketing para as festas. Manter a memória “viva” e o discurso da italianidade não contempla a todos/as; isso é algo perceptível nas justificativas e nas conversas informais. O progresso *versus* o “velho” nas edificações estão ali juntos e disputando espaços na Praça Anita Garibaldi. Os bens tombados, em meio aos prédios modernos, dão a percepção de uma cidade que quer crescer sem apagar o passado. Os usos do passado emergem de disputas e a memória se figura como instrumento de poder político que vai construindo narrativas identitárias no presente.

Não fosse o poder do Estado de definir, classificar, segregar, separar e selecionar, o agregado de tradições, dialetos, leis consuetudinárias e modos de vida locais, dificilmente seria remodelado em algo como os requisitos de unidade e coesão da comunidade nacional. (BAUMAN, 2005, p. 27).

As transformações na paisagem da Praça se percebem justamente após um período de intenso fluxo para a Europa, principalmente quando as emigrantes investem na cidade. O Plano Diretor limita as edificações na área central, onde a especulação imobiliária é sentida e o crescimento da cidade acaba se deslocando para outros espaços, mesmo assim a área central é ainda um campo de tensões e litígios. Ao analisar as justificativas de impugnação dos processos de tombamento, percebemos os discursos e o valor dado ao imóvel por parte dos proprietários/as, principalmente o valor mercadológico. Compreendemos que a identidade italiana é evocada para justificar a dupla cidadania, possibilitando uma passagem para a migração externa, porém, essa mesma identidade quase que desaparece ao analisar as contestações nos processos de tombamento.

Já durante a década de 1980, durante o processo de redemocratização do país que “os tombamentos representaram uma espécie de reconciliação entre o imigrante e o país que o acolheu, numa perspectiva que cabe muito bem ao estado democrático.” (PISTORELLO, 2015, p. 42). O imigrante passou a ser positivado como elemento central para a construção identitária de Santa Catarina, seu trabalho e sua cultura foram fatores determinantes para construir uma representação, principalmente de alemães e italianos nos processos de tombamentos. Em 1994 dois projetos colocaram a cidade de Urussanga e suas edificações como elementos representativos no processo migratório catarinense,

[...] no Projeto Identidade das Cidades Catarinenses criado em 1994, neste “21 municípios tiveram inúmeros bens tombados pelo estado, sendo desde edificações urbanas, igrejas, capelas, até unidades rurais com suas paisagens naturais [...] além das edificações urbanas, Urussanga ganha atenção também no trabalho intitulado “Roteiros Culturais de Santa Catarina”, projeto em que o tombamento era direcionado às edificações que representavam a arquitetura rural dos imigrantes italianos e alemães” (CANCILLIER, 2015, p. 70).



Outro trabalho que visou abarcar uma valorização da identidade sulista foi o Projeto Roteiros Nacionais de Imigração lançado em 2007, de forma geral, “[...] um projeto de salvaguarda do patrimônio do imigrante de alguns grupos étnicos considerados pelo Iphan como significativos dos processos migratórios no estado de Santa Catarina (alemães, italianos, poloneses e ucranianos) [...]” (PISTORELLO, 2015, p. 48). A partir desse projeto podemos compreender um pouco melhor o que buscavam, tanto o IPHAN quanto a FCC, ao verificarem em determinadas edificações uma representação da etnicidade e atribuírem valores ao Patrimônio no Estado. De acordo Pistorello (2015, p. 61):

Segundo o Projeto Roteiros, entre os diferenciais mais importantes que particularizam o patrimônio dos imigrantes de Santa Catarina, podem ser enumerados: [...]

g) Critérios de seleção de unidades: segundo o documento, após o levantamento realizado, se comprovou que os conjuntos rurais dos municípios do Vale do Itajaí e do nordeste do estado eram os que guardavam, efetivamente, os exemplares mais íntegros e ilustrativos das primeiras fases da arquitetura teuto-brasileira em Santa Catarina. No norte do estado, se conservam os elementos urbanos e arquitetônicos mais importantes relacionados aos imigrantes da Polônia e da Ucrânia. Os italianos, por sua vez, distribuem-se em três áreas mais importantes: no sul do estado, onde estão as colônias mais populosas, com remanescentes em Urussanga, Criciúma, Orleans e Nova Veneza. [...]

Não negamos o fato de que tanto alemães quanto italianos foram contribuintes para algumas cidades no sul do Estado e que esses imigrantes tiveram sua parcela social e cultural para a construção histórica. O que buscamos perceber é como no presente a sociedade evoca essa geração, faz uso dos seus legados e lhes atribuem valor. Algumas edificações passaram de geração a geração e/ou ainda pertencem a família que os construiu. O sentimento de pertencimento é ainda sentido, principalmente nas edificações rurais em que as famílias ainda procuram manter vivo no presente elementos do passado. No entanto, é na construção da identidade e no discurso de uma memória coletiva que se busca na história elementos que lhe dê coesão no meio social,

[...] se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (POLLAK, 1989)

O resultado do Projeto Roteiros Nacionais de Imigração foi o *Guia do Patrimônio Cultural de Santa Catarina*.¹⁶ Esse material impresso e disponibilizado para a sociedade, possibilitou que se materializasse a representação cunhada pelo IPHAN e Fundação Catarinense de Cultura, difundindo certa naturalização sobre empenho do imigrante no Estado. O Guia do Patrimônio Cultural de Santa Catarina trouxe inúmeras ilustrações que dessem a quem visitasse o sul do Estado uma imagem do legado do imigrante. De acordo com o Guia (2010):

¹⁶IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional. **Roteiros Nacionais de Imigração de Santa Catarina: guia do patrimônio cultural do sul de Santa Catarina/Iphan**. Florianópolis: Superintendência do Iphan em Santa Catarina, 2010.



Assim, são as casas, os ranchos, os engenhos e a paisagem, junto com os costumes, as técnicas construtivas, as celebrações, as festas, a culinária e as demais produções culturais dos imigrantes que fazem parte da construção da identidade cultural de Santa Catarina, reconhecida regional e nacionalmente.

O guia¹⁷ compreendia “[...] algumas sugestões de roteiros turísticos, publicado e distribuído pelo IPHAN, colocou em relevo apenas os bens tombados no sul do estado, representativos apenas da imigração italiana [...]” (PISTORELLO, 2015, p.4-5). E ainda destacou principalmente as edificações de pedra e de madeira, pois seriam esses os materiais encontrados no ambiente do imigrante na sua chegada. As igrejas, (sobretudo católicas) também aparecem como alvos desse trabalho, pois se compreendia a religiosidade como uma característica marcante da vida no início da colonização do Estado. O Guia analisado compreende os municípios de Cocal do Sul, Forquilha, Nova Veneza, Orleans, Pedras Grandes, Treviso, Treze de Maio e Urussanga, e em cada um se selecionou alguma edificação que poderia caracterizar e representar o evento da migração e da formação desse espaço.

Entre as edificações que foram selecionadas para compilarem o Guia, algumas são tombadas em nível estadual e/ou municipal e outras são significativas para determinado município como museus, igrejas, casas ou vinícolas. Entre os bens tombados pelo IPHAN no Guia, aparecem a Casa de Pedra da Família Brati (Nova Veneza); Sobrado Barzan (Orleans); Propriedade Bez Fontana (Urussanga); Casa Ivanir Cancelier (Urussanga) e Igreja de São Gervásio e São Protásio (Urussanga). Dos 24 bens tombados em nível federal e estadual na cidade, 13¹⁸ são mencionados no Guia, bem como as edificações tombadas em nível Municipal (Conjunto Estação de Trem e Casa do Agente, 1925) e 5 edificações apenas como sugestões de interesse cultural. Esse Guia é de grande relevância para a pesquisa, justamente por ser um material que circula entre as pessoas, estimulando o turismo e reforçando uma identidade no Estado.

Contribuindo para nossa análise, passamos a observar também os processos de tombamentos. Esses documentos além de terem um valor legal e jurídico, também permitem novas abordagens no fazer história e na historiografia já presente. Ao abordar essas fontes procuramos compreender como a migração internacional e a construção civil impactam sobre os bens tombados na cidade.

As ações de preservação desenvolvidas pela FCC em Urussanga geraram tensões e ações de litígios na cidade, principalmente no meio imobiliário, dividindo opiniões e colocando a questão étnica em evidência e, de certa forma, em contradição. Grande parte das edificações tombadas que receberam as ações de impugnação e/ou contestações estão localizadas na Praça Anita Garibaldi, Zona Urbana Central e entrada principal para a cidade (tabela 1).

¹⁷ Assim como no Projeto Roteiros e no Guia as estruturas predominantes são propriedade rurais, pois, seriam as mais representativas do Patrimônio do imigrante. De acordo com o Guia: Grande parcela do patrimônio do imigrante encontra-se em áreas rurais, distribuídos em pequenos lotes familiares ao longo das antigas estradas coloniais que, na maioria das vezes, acompanham vales e cursos d’água. No entanto, esta, que é a principal especificidade das regiões de imigração, a ruralidade é, também, a mais ameaçada frente ao crescimento urbano das cidades e ao desenvolvimento industrial. (2010, p. 9)

¹⁸ Uma edificação que aparece no Guia com o nome de Centro de Referência de Assistência Social é tombada em nível Estadual sobre o processo de número P.T. 181/2000, essa informação não é mencionada no material. A edificação é de propriedade da Prefeitura de Urussanga e atualmente abriga a Biblioteca Municipal. Sua construção é de 1904 e já abrigou a Prefeitura Municipal, Fórum da Comarca de Urussanga, Sede da Empresa Auto Aviação São José, Posto de Telefonia Pública, Escola de Linha e Cultura Italiana, Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Espaço Cultural para exposições itinerantes. Seu tombamento foi feito em 2001 juntamente com outras edificações que aparecem como tombadas no material.



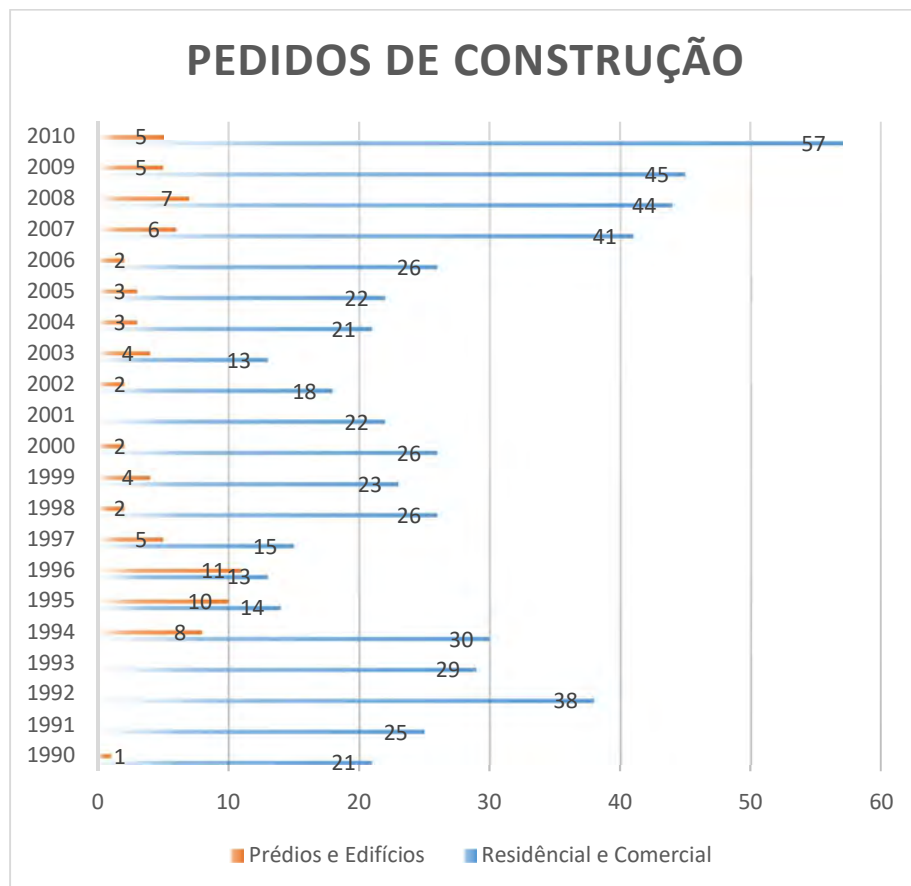
Tabela 1 - Disposição dos bens de acordo com a localização, edificações com pedidos de impugnação, demolição e destombamento.

Localização	Quantificação	Demolição	Impugnação	Destombamento
Praça Anita Garibaldi	14 (1 igreja)		10	1
Av. Presidente Vargas	3	1 (parcial)	2	
Linha Rio América Baixo	1			
Rua Américo Cadorin	1		1	
Rodovia SC – 446 (km 11 e12)	5 (1 igreja)			

Fonte: composta a partir dos processos de tombamentos da cidade de Urussanga que estão arquivados da Fundação Catarinense de Cultura.

Nos dados obtidos na DEPLAN (Tabela II), observamos um crescimento na área da construção civil mais elevado entre os 2007 a 2010 nas edificações residenciais e/ou residencial e comercial, enquanto aquelas com a terminologia de prédios e edifícios, esse número diminui se comparado com os anos de 1994 a 1996, isso pode ter ocorrido com o “controle” estabelecido pelo Plano Diretor. Outros fatores que podem contribuir com o aumento após 2007 é a crise que inicia nos Estados Unidos, abarcando a Europa o que acarretaria no retorno de brasileiros/as a cidade e o investindo nesse setor. Não podemos deixar de mencionar que Programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal, criado em 2009, também vai permitir que muitas pessoas adquirissem seus imóveis com mais facilidades.

Tabela 2 - Dados de construções civil 1990-2010.



Fonte: Departamento de planejamento de Urussanga, 1990-2010. Modificado pela Autora.

Não conseguimos estabelecer os locais e regiões em Urussanga com maior índice de construção, devido ao grande número de documentos que necessitariam olhar um a um, pois o sistema do Departamento de Planejamento, apenas compreende o número do processo, nome do solicitante, a tipologia e a data. No período analisado entre 1990 e 2010 encontramos 12 processos de construção de loteamentos na cidade, o que pode evidenciar que a ocupação do solo está sendo feita em outros locais que circundam a cidade. A relação da construção civil e os bens tombados se configura no Plano Diretor do município, quando se intenta em controlar o processo de verticalização na Zona Urbana Central,

Constatou-se também um crescimento do número de edificações em altura, inclusive nas áreas do entorno imediato da Praça Anita Garibaldi, que alteraram significativamente a leitura da paisagem e a relação de escala com o pedestre. Observou-se no novo plano diretor a tentativa de contenção do crescimento vertical na área central, limitando o número de pavimentos e altura no centro histórico. Porém não houve evolução no que se refere a outros aspectos que também são importantes para a manutenção da ambiência da praça, como por exemplo, paleta de cores, ritmo, alinhamentos. (PIERI, 2015, p. 141)

Ao que tange o zoneamento do território estabelecido pelo Plano Diretor para o planejamento de uso do solo, é dividida a Macrozona Urbana (dividida em 15 zonas) e Macrozona



Rural (dividida em 5 zonas) (MUCÍPIO DE URUSSANGA, 2008), em ambas possui bens tombados, mas é Macrozona Urbana na divisão estabelecida como Zona Urbana Central que se concentra o maior número de bens tombados. No Art. 17 estabelece

Art. 17. Constituem condicionantes que limitam a ocupação da Zona Urbana Central:

- I - o significativo conjunto de patrimônio histórico;
- II - a presença de cursos d'água;
- III - a faixa de domínio da Rodovia SC-446;
- IV - a localização em fundo de vale;
- V - **a presença de vazios urbanos, existentes em função de retenção especulativa.** (MUNICÍPIO DE URUSSANGA, 2008, p. 11, grifo nosso)

Podemos observar a existência de vazios urbanos, motivados por retenção especulativa (especulação imobiliária), que nada mais é do que terrenos que ficam aguardando o desenvolvimento da cidade e/ou do seu entorno com o objetivo de aumentar o seu valor no mercado. Compreendemos que essa prática foi verificada em Urussanga. Um dos pontos central do Plano Diretor, estabelecida pelo Estatuto da Cidade (2001) é impedir a especulação imobiliária,

Art. 2o A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais:

VI – ordenação e controle do uso do solo, de forma a evitar:

[...]

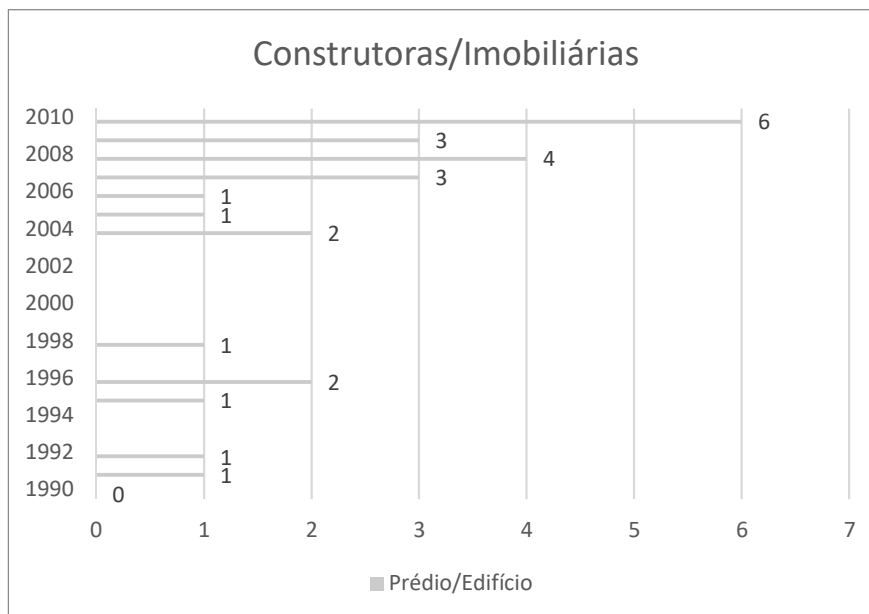
e) a retenção especulativa de imóvel urbano, que resulte na sua subutilização ou não utilização;

A especulação imobiliária não se refere apenas a empresas que se destinam a área de construção civil, esse tipo de prática pode ser realizada por pessoas físicas. Ao investigar os pedidos de construção no Departamento de Planejamento, constatamos algumas empresas do ramo de construção requerendo solicitações. Porém, o número pode ser maior se levarmos em conta que a execução de uma obra em muitos casos é feita por alguma construtora e/ou imobiliárias contratada pelo proprietário. Essas empresas atuaram na construção de prédios/edifícios (residencial, residencial e comercial) e loteamentos¹⁹.

A Construtora Folchini aparece em 7 solicitações entre os anos de 2007 a 2010. A partir dos dados selecionados referentes as construtoras e/ou imobiliárias pudemos estabelecer que entre 2007 a 2010 o número de prédios/edifícios aumentou consideravelmente em relação aos anos anteriores até 1990.

Tabela 1 - Pedidos feitos por Construtoras/Imobiliárias.

¹⁹ Entre as empresas que aparecem nos dados coletados no DEPLAN Construtora Fontana Ltda, Serafin Empreendimento Imobiliário Ltda., Imobiliária e Empreendimentos SerafinLtda, Trilithos Engº e Construções Ltda, Carol Imóveis, Cometa Administração de Bens Ltda., Dal Toé Empreendimentos Imobiliários Ltda, Construtora Bratti Ltda., Construtora Folchini, Giuliani Empreendimentos Imobiliários Ltda, Santa Luzia Construções Ltda., Construtora Urussanga Ltda., Antonio Fornasa, Administradora de Bens e Aliança Incorporadora Ltda. Não conseguimos estabelecer se Serafin Empreendimento Imobiliário Ltda é a mesma da Imobiliária e Empreendimentos Serafin Ltda., decidimos colocar os dois nomes conforme aparecem na lista de pedidos de construção do DEPLAN de Urussanga.



Fonte: Departamento de planejamento de Urussanga, 1990-2010. Modificado pela Autora.

Outro dado do Plano Diretor são as Áreas de Especial Interesse (AEIs), entre essas as zonas Áreas de Especial Interesse Cultural I e II, sendo nesses espaços delimitados onde estão localizadas as edificações tombadas. Na Área de Especial Interesse Cultural I abrange as edificações na Praça Anita Garibaldi e seu entorno, possuindo como objetivos específicos de acordo com o Plano Diretor:

Art. 105. Constituem objetivos específicos da Área de Especial Interesse Cultural - I:

- I - preservar e qualificar as edificações existentes, enquanto patrimônio cultural e arquitetônico, de forma a manter suas características construtivas, resguardando a sua integridade enquanto elemento integrante da paisagem urbana;
- II - promover a sua utilização como atrativo turístico;
- III - elaborar Plano Específico de Área que estabeleça regras de uso e ocupação bem como parâmetros edilícios para o restauro, a manutenção e a adaptação de edificações históricas a novos usos ou realidades. (MUNICÍPIO DE URUSSANGA, 2008, p. 25).

Enquanto que as edificações tombadas na Zona Rural, principalmente em Rio Maior, a atuação prevista no Plano Diretor, são mínimas. Essas edificações estão ainda voltadas as atividades da agricultura, ligando as memórias das propriedades rurais a dos imigrantes. Ao analisar os processos de tombamentos de Urussanga, as edificações nesse local não passaram por qualquer pedido de impugnação e/ou contestações.

5 Conclusão



Sabemos que muitas edificações estão com problemas sérios de conservação, e os materiais para a restauração às vezes são caros e de difícil acesso, em alguns casos o tombamento pode causar problemas aos proprietários/as.

Um fator importante foi descobrir que o que a população visualiza como atraso no desenvolvimento urbano, não é a existência do patrimônio, e sim o estado de abandono e deterioração de algumas edificações históricas. Os indivíduos associam tais ações como um desrespeito à cultura, aos antepassados e um atraso para a cidade, pois entendem que o patrimônio é a identidade do município, é o que faz dele diferente dos demais. (CANCILLIER, 2015, p. 163-164)

Por outro lado, esperar que a sociedade se mobilize para preservar suas memórias por meio do tombamento, exige de órgãos como a Fundação Catarinense de Cultura uma ação mais impositiva que promovam o tombamento, na tentativa que preservar as memórias. Ainda assim, a seleção feita pela Fundação Catarinense de Cultura passou por um processo de escolha das memórias e contribuem para a formação e/ou fortalecimento de uma e/ou várias identidades para Santa Catarina. O que é evidente nessa seleção de edificações para serem tombadas, é que se retomou o imigrante europeu como ponto alto na construção cultural, social e econômica para o Estado, e invisibilizou outros sujeitos, como negros e indígenas. O sentimento de não pertencimento ou de não reconhecimento nas edificações perpassam por esses caminhos.

E o impacto de ações como o mercado imobiliário, fomento de eventos étnicos no patrimônio pode ser entendido como uma evidência que este é um espaço de “luta material e simbólica entre as classes, as etnias e os grupos” (CABRAL, 2004, p.38). Discursos de progresso e desenvolvimento em contrapartida com o “velho” ainda reverberam no imaginário. Concluímos que as tensões e litígios em torno do Patrimônio estão em constantes movimentos e são palco para disputas por espaços. E as identidades “conceito altamente contestado” (BAUMAN, 2005).

Percebemos que o tombamento é negativo aos olhos dos proprietários/as, enquanto que para uma parte da comunidade, essas edificações são representativas para a identidade do município. O descaso com algumas edificações, a falta de incentivo na área do turismo e até mesmo de ações educativas na cidade, não são problemas apenas de Urussanga. As lutas e tensões entorno do Patrimônio Cultural no Brasil, são constantes, de um lado aqueles que visualizam nessas edificações uma história viva e representativa, de outro um atraso para o progresso.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi, tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: Poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989. p. 107 – 132.

BRASIL. (2002) Lei Complementar nº 8, de 1º de julho de 2008: Dispõe sobre o Plano Diretor Participativo. Urussanga: Prefeitura do Município de Urussanga. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/u/urussanga/lei-complementar/2008/0/8/lei-complementar-n-8-2008-dispoe-sobre-o-plano-diretor-participativo> acesso em 20 de jul. 2018.



CANCILLIER, Gabriela de Oliveira. A representação Social do Patrimônio e o desenvolvimento urbano na cidade de Urussanga/SC. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159409>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CARDOSO, Michele Gonçalves. De volta para a casa: A inserção dos retornados à cidade de Criciúma/SC (1995-2009). 2011. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. São Paulo: editora McGraw-Hill, 1976.

GONÇALVES, Janice. **Em busca do patrimônio catarinense: tombamentos estaduais em Santa Catarina**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo: ANPUH-SC. 2011. Disponível em:<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308188681_ARQUIVO_anpuh_2011_janice.pdf> Acesso em 13 jan. 2019.

_____. **Patrimônio contestado: impugnações de tombamentos estaduais em Santa Catarina**. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal, RN. Anais eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História. São Paulo, SP: ANPUH-BRASIL, 2013.

_____. Patrimônio em litígio: conflitos e tensões nos tombamentos estaduais catarinenses. **Anais do XIV encontro estadual de história – tempo, memórias e expectativas**, 2012, UDESC, Florianópolis, SC.

_____. **Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural**. Mouseion, Canoas, n. 19, p. 83-97, dez. 2014.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. ; FUMANGA, M ; SIQUEIRA, F. N. ; TOFFANO, C. B. . **Como elaborar projetos de pesquisa: Linguagem e método**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007. v. 1.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

PIERI, Alice. **Um olhar sobre o conceito de paisagem cultural: o caso de Urussanga/sc**. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PISTORELLO, Daniela. **"O Brasil da diversidade"?: patrimônio e paisagem cultural no Projeto Roteiros Nacionais de Imigração**. Campinas, 2015. 221 p. Tese (Doutorado em História). UNICAMP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/281121/1/Pistorello_Daniela_D.pdf >. Acesso em: 21 ago. 2017.



POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 2, n 3, 1989, p. 3-15.

SIQUEIRA, Sueli; SANTOS, M. A. Emigração, crise econômica e retorno: o caso da microrregião de Governador Valadares. In: **XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais-ABEP**, 2012, Águas de Lindóia. Anais do XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais-ABEP. Transformações na população brasileira: complexidades, incertezas e perspectivas. Campinas: Unicamp, 2012. v. 1.

TOMASI, Julia Massucheti. **Ritornando alle origini: a identidade italiana em Urussanga (SC) no final do século XX e início do XXI**. Fronteiras (Florianópolis), v. 20, p. 33-52, 2012.

TONETTO, Gilberto. **A ampliação do setor da construção civil e imobiliário a partir dos investimentos dos migrantes de Urussanga-SC no período de 2001-2008**. Criciúma, 2009. 57 p. Monografia (Graduação em Geografia). UNESC.

Fonte financiadora: Programa de Iniciação Científica.



PESQUISA: RESUMOS DE TRABALHOS CONCLUÍDOS



9965270 - O BOLINE FEMININO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Luana Vitali Bento

Prefeitura Municipal de Criciúma

A pesquisa elucida como a imagem da mulher foi tratada pelas artes durante a história da humanidade. Como essa imagem foi posta nas salas de aula e suas influências para construção de gênero feminino e as noções de feminismo existentes na atualidade.

Palavras-Chave: Imagem da mulher, Educação, Gênero, Feminino, Feminismo



3891275 - A IMAGEM DA ARTE NAS AULAS DE ARTES: REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS.

Carolina de Souza Honorato, Aurélia Regina de Souza Honorato

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Diferentes práticas de aprendizagem da arte são desenvolvidas por diversos professores e professoras no Brasil com variados objetivos, mas uma em especial tem sido construído, entre os profissionais da área da arte e também na comunidade escolar, quase que um senso comum sobre a imagem da arte na escola: a leitura de imagem ou releitura. Esta prática enseja que o aluno saiba ler uma imagem dando significado a ela a partir de seu contexto histórico, reconhecendo seu autor e criando sua própria imagem a partir daquela “original”. Discordar desta prática e ver nela formas de encarceramento da imagem da arte é o que impulsiona este projeto de pesquisa que objetiva investigar como a imagem da arte está sendo tratada nas aulas de Artes de escolas de Educação Básica – das Séries Iniciais ao Ensino Médio – das redes públicas municipal e estadual no município de Criciúma/SC, e a partir desta investigação repensar a formação de professores e professoras de Artes Visuais. Foi a partir desta motivação que desenvolvemos durante o ano de 2018 uma imersão em algumas escolas do município, especificamente aquelas que aceitaram receber pesquisadoras. Visitamos oito escolas, das quais sete da Rede Municipal e uma da Rede Estadual. Deste conjunto, apenas cinco aceitaram fazer parte da pesquisa. Um número que para nós foi significativo e nos permitiu cumprir com os objetivos pensados no projeto. Uma das etapas significativas foi a coleta de dados junto aos professores e professoras de Artes nas escolas, a partir de entrevistas semiestruturadas que permitiram o desenvolvimento da análise de conteúdo da pesquisa de campo e a elaboração de escrita pertinente, evidenciando a forma como a imagem da arte vem sendo tratada nas aulas de Artes. O que pudemos perceber no percurso foi ainda o “uso” da imagem da arte como uma representação e não como a apresentação possível de experiência. As imagens que as professoras e professores selecionam e apresentam aos seus alunos e alunas são vistas ainda, apenas como objetos de contemplação, como rasos recursos de apreciação, contextualização histórica e fazer artístico. O que buscamos no estudo foi buscar perceber e destacar o caráter potencial da imagem no sentido de ela ser um lugar de experiência, pois acreditamos que ela tem a capacidade de te atravessar sem deixar marcas ou te penetrar e te modificar. Ela pode te afetar de forma a promover em ti mudanças no modo de olhares para a vida.

Palavras-Chave: Imagem, Ensino da Arte, Formação de Professores.



3158683 - A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE CAPACITAÇÃO DE GESTÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA GESTÃO INTEGRADA E COMPARTILHADA DE AMBIENTES MARINHO-COSTEIROS NO PERÍODO DE 2016- JULHO 2017

Guilherme de Bem Carvalho, Ledina Lentz Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A educação ambiental é uma educação que fornece a transformação do pensamento para uma visão crítica no que diz respeito às mudanças que ocorrem no meio ambiente e um dos principais objetivos da conscientização ambiental é a utilização sustentável dos seus recursos, como argumenta Dias (1998, p.91) o desenvolvimento sustentado “deve ser apropriado não só aos recursos e ao meio ambiente, mas também à cultura, história e sistemas sociais do local onde ele ocorre”. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo pesquisar e analisar as produções técnico-científicas dos membros do grupo de pesquisa – GP/UNESC/SC ao qual esteve inserido, no período de 2016 a julho de 2017. Se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental - sequência de um primeiro projeto que trabalhou nas produções do ano de 2015. Com a intensão de aprofundamento e compreensão dos processos de degradação socioecológica em curso na zona costeira catarinense, este trabalho em consonância a do GP, teve como questão norteadora o questionamento “na área em pauta existem indicadores e experiências do GP que apontam para a existência de movimentos da sociedade civil e integração de esforços na perspectiva de mudanças de parâmetros de aprendizagem na educação ambiental para o ecodesenvolvimento territorial? “. Na pesquisa entre os quinze trabalhos publicados que foram observados, teve-se como um dos indicadores de experiência do grupo, o resultado significativo do trabalho de Munari, Assunção e Menezes, 2016, um estudo de caso da lagoa das capivaras – Garopaba – SC em que um dos autores fez entrevista com um grupo de moradores da região em estudo. Nesse resultado é relatado que a lagoa sofre grande degradação em relação ao saneamento, ocupação descontrolada ou construções de empreendimentos, na qual isso acarretou diversos problemas ambientais para o município, transformando o seu meio. Outro trabalho do GP é sobre o Projeto Orla no Balneário Rincão-SC, que teve como metodologia uma investigação participativa e análise documental da implantação do projeto, cujos dados foram obtidos por meio de técnicas de observação participativa – de forma direta. O pesquisador estava inserido no cotiado da região, acompanhando as etapas dos eventos associados ao Projeto Orla do município de Balneário Rincão, como reuniões, oficinas e até mesmo conversas informais. Nas etapas os pesquisadores encontraram dificuldades dos representantes do poder público em aceitar e valorizar a participação de uma gestão compartilhada. É possível observar que as pesquisas do GP apontam que é importante a elaboração de um plano de gestão para que os objetivos do desenvolvimento de determinado município sejam alcançados de modo eficiente. Destacam ainda a necessidade de um disciplinamento e de uma gestão do espaço, como por exemplo o da orla de forma integrada e devem estar de acordo com os instrumentos instituídos pelo município.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Ecodesenvolvimento Territorial, Degradação Socioecológica, Problemas Ambientais.



6852220 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PERSPECTIVA DE SOLUÇÃO PARA A CRISE SOCIOAMBIENTAL

Jadina De Nez, Gisele da Silva Rezende da Rosa, Julio Preve Machado

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Este resumo objetiva refletir sobre a ética antropocêntrica que valida a educação ambiental que temos hoje. Para isso, utilizaremos como metodologia uma pesquisa qualitativa, e um referencial teórico cujos autores trabalham dentro de uma perspectiva de regulação ética na pesquisa em educação. Na discussão dos resultados obtidos, temos um planeta que atravessa uma crise socioambiental inconsequente. Aqui, usa-se a palavra atravessa, pois espera-se que também ocorra com a Terra uma travessia por uma crise e uma suposta pós-emersão para um mundo alternativo, pautado na justiça e no respeito ao outro. Nesta mencionada crise, “A natureza é esquecida, recalçada e reprimida. Ela é silenciada”. (GRUN, 2000, p. 51) Compreende-se aqui o termo “natureza” como um todo, além dos recursos naturais, a natureza humana e natureza não humana (animais). Ao mesmo tempo que os recursos naturais são depredados, depreda-se a possibilidade de garantia de vida futura a outras gerações. A educação ambiental deverá criticar radicalmente e permanentemente os processos sustentados pela ética antropocêntrica atuante nos dias atuais. Também deverá a educação ambiental [...] recuperar alguns dos saberes que carreguem a possibilidade de uma sociedade ecologicamente sustentada. (p.51). Tal postura educacional está alinhada a necessidade de reflexão sobre o impasse ambiental, o esgotamento de recursos naturais e as crescentes necessidades humanas. Conforme Santana (2006) a educação ambiental não deve ser concebida como solução única para a crise socioambiental, é imprescindível, porém, não fará milagres. Assim sendo, Carvalho (2001) leciona que o aspecto ambiental tem buscado afirmar-se em dois campos: o de conflito entre as racionalidades atuantes em nossa sociedade e a ética que exige uma reflexão a respeito dessas atitudes em relação a natural. Com referência ao caráter ético, a reflexão sobre os valores atuais é essencial quanto aos recursos naturais. Gonçalves (1996) orienta que o aspecto cultural não exclui o natural. Marin (2005) aponta pressupostos de uma ética da compaixão. Segundo a autora, a ética da compaixão fundamenta-se no olhar para o outro e nos motiva a um olhar de abertura, nos desmonta de nossas posturas ensimesmadas e nos permite entender o papel social incumbido a nós. Carvalho (2007) comenta as relações da cultura e natureza afirmando que o mal-estar, o descontentamento, os males atuais como doenças, degradação ambiental, dentre outros, originam-se do afastamento do homem da sua condição natural com a natureza. O consumismo exacerbado abortou a relação natural humana com a natureza, dando lugar a uma relação antropocêntrica e utilitarista. Logo, os efeitos de tal relação doentia, já se fazem presentes, sendo vivenciados e pondo em risco a vida como um todo. Assim sendo, uma experiência estética seria o marco inicial para um retorno e um renovo, um recomeço de uma relação natural do homem com sua verdadeira origem: a própria natureza.

Palavras-Chave: Crise socioambiental, Recursos naturais, Educação ambiental, Experiência estética.



1236610 - AS RELAÇÕES DE PODER QUE CONSTITUEM SUJEITOS E PRODUZEM O ESPAÇO URBANO

Vitória de Oliveira de Souza, Viviane Kraieski de Assunção

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este resumo trata-se de um recorte da pesquisa de iniciação científica iniciada no ano de 2018 e finalizada em 2019, que teve como intuito analisar as produções socioespaciais de catadores(as) de materiais recicláveis no município de Criciúma. No recorte aqui apresentado, analisam-se os discursos que constituíram o imaginário social acerca da catação e dos(as) catadores(as) no município, em um período que compreende o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000. A partir de uma pesquisa documental e uma análise com a cartografia social, compreendida a partir de Michel Foucault, que tem como objetivo mapear as relações sociais e de poder e desvelar as questões discursivas. Assim, o presente trabalho buscou analisar as relações de poder, os jogos de verdades e os movimentos de resistência, obtidos por meio das produções discursivas e midiáticas. Desta forma, é possível destacar que houve construções diferentes em períodos distintos, acerca da imagem associada a estes(as) trabalhadores(as). No período inicial, entre 1997 e 2000, eram descritos perturbadores da ordem social, exploradores da mão de obra infantil e de maus tratos aos animais, visto que utilizavam carroças de tração animal como principal meio de transporte laboral. O período seguinte diz respeito a tentativas de resolução dos conflitos socioespaciais entre catadores e a população, que ocorre de 2000 a 2001. Como resolução, posteriormente, há a implementação de duas leis municipais. A lei 4.424, de 2002, institui o Programa Carrinheiro Cidadão e regulamenta a profissão de Agentes Coletores. Esta lei estabelecia parcerias público-privadas para o exercício da profissão, tendo como diretrizes medidas para manter a disciplina comportamental dos(as) catadores(as), com normas de vestuário e maneiras de se portar, como também a participação em eventos promovidos pelo programa. Já a lei 4580, de 2003, passou a regular o tráfego e os serviços de transporte de veículos de tração animal e propulsão humana no perímetro urbano, proibindo a circulação das carroças de tração animal no anel viário de Criciúma, perímetro que compreende o centro da cidade. Há, ainda, a implementação do Código de Condutas, aprovado em 2016, que proíbe o revolvimento de materiais dispostos em lixeiras e associa o lixo à moralidade. Dentro destas produções legislatórias que engendram o imaginário social sobre catadores(as), é possível destacar a agência dos dispositivos de biopolítica e biopoder, que se relacionam com a aplicação de leis que transcendem as narrativas de gestão de resíduos e passam a regular a subjetividade dos sujeitos. Além disso, o deslocamento do poder de um Estado repressor, que se apodera da corporalidade de sujeitos, ditando suas formas de se vestir, portar-se e de locomover-se na cidade. Essas práticas se alinham a novas formas de higienismo, constituído a partir de um poder que se desloca entre as relações sociais e a produção do espaço, efetivando o controle das vidas e da cidade.

Palavras-Chave: Catadores(as) de materiais recicláveis, Biopolítica, Biopoder, Espacialização do poder.



7887590 - O ESPAÇO PÚBLICO E A VIDA COLETIVA

Gilberto Damiani Martins, Geraldo Milioli, Teresinha Maria Gonçalves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A pesquisa se desenvolveu a partir do projeto do Grupo Interdisciplinar e Interinstitucional de Estudos e Pesquisas Sobre Meio Ambiente e Espaço Urbano – GIPMAUR tendo sua motivação vinda no intuito de identificar os pontos atrativos dos parques e praças, saber a opinião dos entrevistados/as sobre o espaço frequentado e identificar e descrever as motivações subjetivas relacionadas à saúde biopsicossocial dos sujeitos para frequentar esses espaços públicos. Entendendo, se há e como se dá, a apropriação das populações nos espaços públicos do Parque das Nações e da Praça do Congresso na cidade de Criciúma, Santa Catarina. Tendo como base o entendimento da psicologia ambiental, que valoriza os espaços sócio-físicos como facilitadores ou dificultadores do processo de produção da subjetividade humana. Para a partir da perspectiva teórico-conceitual da Psicologia Analítica realizar a análise de dados (PENNA, 2004). O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, estando assim na modalidade qualitativa (GOLDEMBERG, 1997). Utilizou-se o método etnográfico (OLIVEIRA, 1996). A amostra foi composta por um conjunto de 30 pessoas (15 em cada espaço). O modo como se estrutura uma cidade implica diretamente no comportamento e na rotina dos sujeitos que a habitam. A falta de apropriação e de cuidado dos espaços públicos pelos cidadãos dos centros urbanos está diretamente relacionada a uma sensação de que esses ambientes são do Estado, como se não fossem para usufruto e de corresponsabilidade da população (OLIVEIRA, 2004). Tendo em vista os inúmeros benefícios que os espaços públicos trazem as populações urbanas é de se esperar que esses existissem em grande quantidade e estivessem em boas condições, contudo, no Brasil, como em diversos outros países do mundo, a realidade, principalmente para as populações mais carentes economicamente, é a de inacessibilidade e descompromisso do Estado com a efetivação desses ambientes de convívio (SERPA, 2007). Quando organizados e estruturados de forma adequada, cumprirão a função de integrar os seres, propiciando a socialização e permitindo que esses vivenciem de maneira saudável, como apontado pela teoria psicodramática, seus papéis sociais (CAMOSSA, 2011). A psicologia ambiental por sua vez, valoriza os espaços sócio-físicos como facilitadores ou dificultadores do processo de produção da subjetividade humana. Ao analisar o caráter subjetivo das questões perceptivas dos transeuntes pesquisados, notou-se a evidente busca da natureza como refúgio do caos sem vegetação da urbanidade. Os sujeitos sentiam-se em paz pelo simples fato de estarem no meio das árvores e de um ambiente natural. Sentiam-se representados simbolicamente por elementos dessa natureza, apropriando-se do espaço. Entender a relação do simbólico que os sujeitos criam com esses espaços foi fundamental para se elucidar maneiras de auxiliarmos no processo de apropriação, da população, não apenas por esses, mas por diversos espaços públicos.

Palavras-Chave: Espaços Públicos, Parques e Praças, Simbólico, Natureza, Psicologia Ambiental.



2995956 - PROPOSTA DE PROTOCOLO PARA CLASSIFICAÇÃO DA MATA ATLÂNTICA DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO URUSSANGA EM ESTÁDIOS SUCESSIONAIS

Thuany Sergio Machado, Jader Lima Pereira, Jóri Ramos Pereira, Letícia Silva de Oliveira, Renato Colares, Rafael Martins

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A utilização de índices de vegetação para o monitoramento e caracterização da cobertura vegetal têm sido cada vez mais frequente, visto que estes instrumentos são de rápida execução e possuem baixo custo. Diante disto, o presente estudo teve por objetivo propor um protocolo de avaliação ecológica rápida (AER) que permita a classificação dos fragmentos de Mata Atlântica da Bacia Hidrográfica do Rio Urussanga (BHRU) em estádios sucessionais. O estudo foi desenvolvido ao longo da BHRU que está localizada ao norte da bacia do rio Araranguá, e ocupa cerca de 0,70% do território do Estado. Para aplicação dos índices foi utilizada uma imagem (livre de nuvens) do sistema sensor LANDSAT-8 (OLI), com 30m de resolução espacial e 16bits de resolução radiométrica, datada de 13 de março de 2018. Como etapa de pré-processamento procedeu-se a reprojeção da imagem e a conversão dos números digitais para reflectância. Após a etapa de pré-processamento, procedeu-se a aplicação dos índices: Índice de Vegetação da Diferença Normalizada (NDVI), Índice de Vegetação Ajustado ao Solo (SAVI) e; Índice de Vegetação Realçado (EVI). O processamento digital da imagem e o cálculo dos índices foi realizado por meio da calculadora raster do software ArcMAP 10.2. Após o cálculo dos índices foi extraída a diferença entre o Modelo Digital de Superfície (MDS) e o Modelo Digital do Terreno (MDT) para a obtenção da altura das formações florestais. A etapa posterior consistiu na aplicação de um protocolo de Avaliação Ecológica Rápida (AER), baseado nos aspectos qualitativos das Resoluções CONAMA n. 004/1994, a fim de comparar com os resultados obtidos a partir da aplicação dos índices. Para tanto, selecionaram-se 23 pontos aleatórios ao longo da BHRU, onde foi realizada a classificação do estágio sucessiona com base na altura média da formação florestal e nos parâmetros complementares (fisionomia; cobertura; epífitas; trepadeiras; serapilheira; e sub-bosque). A partir da realização das saídas de campo e comparação com os resultados alcançados por meio da aplicação dos índices de vegetação, foi possível verificar uma grande confusão dos índices na classificação dos estágios sucessionais. Para o SAVI, dos 23 pontos amostrados, apenas 10 corroboraram com a classificação gerada pelo software, o que corresponde à aproximadamente 43% de acerto. Para o NDVI e EVI houve um acerto de apenas 34 (oito pontos) e 30% (sete pontos). Apesar de serem ferramentas de baixo custo e de rápida execução, os índices de vegetação demonstraram resultados insatisfatórios em relação à classificação de estágios sucessionais. Tais resultados derivam-se, possivelmente, da utilização de uma imagem do sistema LANDSAT-8, com 30m de resolução espacial, não havendo a precisão necessária para classificação sucessiona da vegetação da BHRU.

Palavras-Chave: Geoprocessamento; Classificação Sucessiona; Índices de Vegetação.



4511182 - A FAUNA DE ECTOPARASITOS (DIPTERA: STREBLIDAE E NYCTERIBLIDAE) EM MORCEGOS (MAMMALIA: CHIROPTERA) EM AMBIENTES DE MATA ATLÂNTICA NO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA

Natália da Silva Brunelli, Luana da Silva Biz, Beatriz Fernandes Lima Luciano, Karolaine Porto Suppi, Isadora Hobold Dal Magro, Mainara Figueiredo Cascaes, Fernando Carvalho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Morcegos são mamíferos que possuem associações com endoparasitos e/ou ectoparasitos. Esse último grupo possui forte relação com seus hospedeiros, podendo ser observados altos níveis de especialização. A fauna de ectoparasitos é diversificada, destacando-se as Ordens Diptera, Dermaptera, Siphonaptera e Hemiptera e a Subclasse Acari. Dentre essas taxa, a primeira se destaca por apresentar famílias (Streblidae e Nycteribidae) que são exclusivamente ectoparasitos de morcegos. O objetivo do presente estudo foi analisar a composição da fauna entre ectoparasitos e morcegos em ambiente de Mata Atlântica no extremo Sul de Santa Catarina. As amostragens foram realizadas em duas áreas sendo uma de matriz natural localizada no município de Treviso e a outra de matriz antrópica, no município de Criciúma. As amostragens foram realizadas em campanhas mensais, de maio de 2018 à julho de 2019, sendo efetuadas duas noites de amostragens em cada área. Para captura de morcegos foram utilizadas oito redes de neblina (uma de 12 x 2,5m; quatro de 9 x 2,5m e; três de 6 x 2,5m) abertas no início do crepúsculo e assim permanecendo por seis horas. Esse delineamento resultou em esforço amostral total de 24.710,02 m².h. Os morcegos capturados foram alocados em sacos de algodão e encaminhados a base de campo para realização dos procedimentos de identificação e coleta de ectoparasitos. Para a captura dos ectoparasitos, foram utilizadas pinças de ponta fina e para armazenagem do material, eppendorfs contendo álcool 70%. A composição da fauna de ectoparasitos foi descrita com base em atributos de riqueza e abundância. Foram capturados 129 morcegos em matriz natural e 101 na matriz antrópica, totalizando 12 taxa. *Artibeus lituratus* se destacou por apresentar maior taxa de infestação de ectoparasitos em ambas as áreas, totalizando 122 ectoparasitos encontrados. Para os ectoparasitos, foram coletados 339 indivíduos, desses, 185 em matriz natural e 154 em matriz antrópica, destacando-se as espécies da família Streblidae: *Paratrachobius longicrus*, *Megistopoda proxima* e *Megistopoda aranea*, com 120, 70 e 34 indivíduos, respectivamente. A alta abundância da espécie *Paratrachobius longicrus* pode ser explicada pela predominância em parasitar morcegos do gênero *Artibeus*, gênero mais abundante na região sul de Santa Catarina. Na comparação entre ambientes, a matriz natural apresentou maior abundância (n=185) e riqueza de ectoparasitos (16 taxa) se comparada com a matriz antrópica (n=154 e 13 taxa), o que pode ser explicado pela maior captura de morcegos na área. Ademais, áreas com maiores níveis de conservação possuem maior disponibilidade de abrigos, favorecendo o aumento da população de ectoparasitos.

Palavras-Chave: Chiroptera, Ectoparasitos, Mata Atlântica.



4641825 - ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EUTERPE EDULIS MART.

Josue Cardoso Nicolau, Altamir Rocha Nunes, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Beatriz Luiz Sebastião, Suelane Cardoso Fenali, Amanda Vieira Matiola, Bruna Baldessar Ghislandi, Robson Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Pertencentes a família Arecaceae, as palmeiras são componentes-chave nas comunidades vegetais de dossel e sub-bosque. Além disso, estão presentes em comunidades rurais e tradicionais, fornecendo produtos florestais não madeireiros, como alimentos e usos medicinais de frutas, cosméticos, materiais de construção, etc. Como a maioria das informações sobre *Euterpe edulis* vem sendo publicada em bancos de dados eletrônicos, o estudo objetivou caracterizar a produção científica sobre *E. edulis*, em uma visão global. Realizou-se uma pesquisa exploratória em três bases de dados eletrônicas: SciELO, SciVerse Scopus e Web of Science. Todos os artigos originais e revisão foram incluídos nos indicadores bibliométricos: visão geral da pesquisa, revistas científicas, países, instituições de pesquisa, autores, rede de citações, palavras cluster e categorias de estudo, onde: C1 (artigos referentes à florística, fitossociologia, fenologia, conservação, dinâmica populacional e interações); C2 (artigos com o propósito de discutir a morfologia, anatomia, histologia, fisiologia vegetal aplicada à palmeiras e genética); C3 (artigos relacionados a produção e transformação de produtos florestais, uso pelas comunidades ou para comercialização) e C4 (artigos que abrangem temas relacionados a serviços de plantas utilizados como matéria-prima para o isolamento de uma ou mais substâncias bioquímicas, uso da planta para fins nutricionais ou com base na utilização de suas substâncias para esse fim). Foram registradas 317 publicações, demonstrando que embora exista um grande número de publicações, poucos autores possuem especialidade com a espécie. Na década de 80, somente um artigo por ano era indexado, no entanto, a partir da década de 90, o panorama de publicações passou a seguir uma linha crescente, intensificando-se a partir de 2000 e atingindo o ápice na década de 2010, no ano de 2015. Dentre as categorias de classificação, C1 soma 49% dos periódicos publicados, sendo pesquisas na área de conservação da espécie, reconhecendo assim a sua importância ecológica. Seguido por C2, C4 e C3 com o menor número de artigos indexados, onde abordaram temas como questões genéticas, eficácia do uso da polpa da fruta como tendo um efeito benéfico para a saúde e por fim importância econômica. O Brasil se encontra entre os principais países para as publicações, com as instituições localizadas em estados com grandes porções de Mata Atlântica. Por fim, *E. edulis* destacou-se em abordagens ecológicas, principalmente conservação de espécies, interação com outras espécies e sua importância para a Mata Atlântica. É perceptível a escassez de estudos relacionados ao fruto, expondo uma lacuna na produção científica assim como uma possível tendência para futuras pesquisas. Os resultados do estudo são, um ponto de partida para a caracterização da produção científica mundial de *E. edulis*, esperando assim contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a espécie.

Palavras-Chave: Palmiteiro, Mata Atlântica, Bibliometria, Extrativismo.



5999650 - ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EUTERPE OLERACEA MART. (AÇAÍ)

Josue Cardoso Nicolau, Altamir Rocha Antunes, Guilherme Alves Elias, Aline Votri Guislon, Beatriz Luiz Sebastião, Iara Zaccaron Zanoni, Maria Laura Soares Bernardo, Amanda Vieira Matiola, Robson Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Pertencentes a uma das maiores famílias dentre as angiospermas, Arecaceae, *Euterpe oleracea* Mart. possui um papel essencial para os ecossistemas florestais, além de fornecer produtos florestais não madeireiros, como o suco extraído do fruto, cosméticos e até uso medicinal. Com o crescimento das informações disponibilizadas em bancos de dados eletrônicos sobre *E. oleracea*, a pesquisa teve por objetivo caracterizar a produção científica sobre *E. oleracea*. Foi realizada buscas nas bases de dados eletrônicas SciELO, SciVerse Scopus e Web of Science, utilizando o termo “*Euterpe oleracea*” e suas sinônimas onde foram incluídos artigos de revisão e originais nos seguintes indicadores bibliométricos: visão geral da pesquisa, revistas científicas predominantes, países, instituições de pesquisa, autores, rede de citações, palavras-chave e categorias de estudo, onde: C1 (artigos com o propósito de discutir a florística, fitossociologia, fenologia e interações); C2 (artigos referentes à morfologia, anatomia, fisiologia vegetal aplicada às palmeiras e genética); C3 (artigos que abrangem temas relacionados a produção e transformação de produtos florestais, uso para comercialização) e C4 (artigos relacionados a serviços de plantas utilizados como matéria-prima para o isolamento de uma ou mais substâncias bioquímicas, uso da planta para fins nutricionais ou com base na utilização de suas substâncias para esse fim). Foram registrados 490 artigos científicos para *E. oleracea* com a primeira publicação na década de 80, o panorama de publicações só passou a seguir uma linha crescente na década de 2000, com seu pico na década seguinte. Dentre as categorias de estudos destacou-se C4, podendo ser explicado pelo forte potencial do fruto (açaí). Seguida pela classe C2 onde apresentou estudos relacionados aos aspectos genéticos, visando trazer melhorias nas características da espécie. As categorias C3 e C1 ocuparam, respectivamente, a terceira e a quarta colocação, abordando temas como o impacto ambiental relacionado a práticas exploratórias da espécie e a importância da espécie para a estruturação e funcionamento dos ecossistemas. Os artigos mais relevantes foram relacionados à agricultura e à química e tecnologia de alimentos, com a maioria encontrados em periódicos internacionais. Os autores mais produtivos nesta linha de pesquisa focam seus trabalhos em tecnologia de alimentos, como a exploração de recursos florestais, já entre as palavras-chave mais frequentes, destacou-se os aspectos de uso das espécies, especialmente para o açaí. É notável a predominância de estudos com foco nas propriedades químicas, principalmente para o uso de seus frutos, mas, conhecendo a importante relação ecológica desta espécie com a fauna, torna-se essencial a necessidade de novas pesquisas relacionadas a este tema. Com os resultados alcançados, espera-se contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a espécie, bem como a caracterização da produção científica mundial sobre *E. oleracea*.

Palavras-Chave: Açaí, Açaízeiro, Floresta Amazônica, Bibliometria.



6687741 - ÁRVORES INDICADAS PARA A REABITAÇÃO ECOLÓGICA EM ÁREAS DE MINERAÇÃO DE CARVÃO NO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA.

Iara Zaccaron Zanoni, Davi Pacheco Ferreira, Altamir Rocha Antunes, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Suelane Cardoso Fenali, Josué Cardoso Nicolau, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Dentre os passos para se recuperar uma área degradada, a seleção adequada da comunidade de plantas que irá iniciar o processo de sucessão é um dos pontos mais críticos, visto que, o estabelecimento da vegetação deve ser rápido e eficiente. Diante disso, esse trabalho tem por objetivo sugerir espécies para a reabilitação ecológica em áreas degradadas pela mineração de carvão no Sul de Santa Catarina. Foram selecionados dois levantamentos fitossociológicos em pilhas de estéreis de mineração de carvão no município de Siderópolis, Santa Catarina. As 10 espécies com maiores índices de valor de importância (IVI) de cada trabalho foram agrupadas em uma segunda planilha e em seguida realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva buscando informações relacionadas aos atributos ecológicos, biológicos e silviculturais que expliquem o sucesso dessas espécies nesses ambientes e assim indicá-las para o plantio em áreas degradadas pela mineração de carvão no sul de Santa Catarina. Das 33 espécies levantadas, 18 delas atingiram os maiores IVI, dentre elas, destacaram-se: *Clethra scabra* Pers., *Tibouchina sellowiana* (Cham.) Cogn, *Myrsine coriacea* (Sw.) R.Br. ex Roem. & Schult, *Miconia ligustroides* (DC.) Naudin e *Symplocos tenuifolia* Brand por serem recorrentes nos dois trabalhos analisados e *Mimosa scabrella* Benth. por ser uma espécie já testada e comprovada sua sobrevivência e contribuição no processo de reabilitação de áreas degradadas na região carbonífera de Santa Catarina. Além disso, a consideração dos atributos biológicos e ecológico das espécies, tais como: categoria sucessional, taxa de crescimento, preferência por tipos de solos, produção de sementes, forma de dispersão, regime de renovação foliar e a plasticidade climática, podem auxiliar no momento da escolha das espécies, tornando o plantio mais eficiente evitando grande perdas e altos custos.

Palavras-Chave: Floresta Ombrófila Densa, Ambientes degradados, Restauração ambiental.



4973984 - AYAHUASCA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS SOBRE A TERAPÊUTICA

Iara Zaccaron Zanoni, Altamir Rocha Antunes, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Suelane Cardoso Fenali, Amanda Vieira Mattiola, Josué Cardoso Nicolau, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Ayahuasca é uma bebida indígena utilizada originalmente em rituais xamânicos. Este preparado é composto, principalmente, pela associação de partes de duas plantas: das folhas de *Psychotria viridis* Ruiz & Pav. (Rubiaceae) e da cocção do caule de *Banisteriopsis caapi* (Spruce ex Griseb) Morton (Malpighiaceae). Devido a expansão do uso terapêutico do chá, a produção científica vem aumentando, principalmente nos últimos 10 anos. Neste contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar a produção científica de forma cronológica entre os anos de 1960 e 2017, referente ao uso da ayahuasca na terapêutica. Foi utilizado as bases de dados eletrônicas Thomson Institute for Scientific Information (ISI), SciVerse Scopus, Science Direct, Pubmed e SciELO, compreendendo, desta forma, bases regionais, nacionais e internacionais, utilizando a palavra-chave “ayahuasca” no processo de busca. A busca foi realizada em abril de 2018 e foram incluídos todos os artigos originais e de revisão, publicados até 31 de dezembro de 2017. Como critério de inclusão foram considerados todos os artigos que destacaram a terapêutica em sua temática principal, incluindo tratamentos utilizando o chá, constituintes químicos e seus efeitos em modelos animais, além da experiência pessoal de autores e de entrevistados. Cada trabalho foi identificado pelo ano de publicação e sistematizado por décadas para uma análise cronológica mais concisa e detalhada da produção científica. Os resultados apontaram que do ano de 1960 até o ano de 2017 foram publicados 483 artigos sobre o uso da ayahuasca na terapêutica, o período com maior número de artigos indexados foi entre os anos de 2010 e 2017 com 305 artigos. De modo geral os estudos com o chá revelaram importantes avanços no tratamento da depressão e do alcoolismo e em contraponto muitos trabalhos demonstraram efeitos colaterais em usuários do chá, revelando a necessidade do uso racional e equilibrado. Assim, este estudo pode ser considerado como um ponto de partida para a identificação e caracterização das pesquisas sobre o uso terapêutico da ayahuasca em um contexto mundial.

Palavras-Chave: Substâncias psicotrópicas, Daime, Bibliometria.



4459997 - COMPOSIÇÃO DA ASSEMBLEIA DE MACROINVERTEBRADOS BENTÔNICOS EM UMA LAGOA ARTIFICIAL DE ÁREA EM PROCESSO DE RECUPERAÇÃO AMBIENTAL

Ariadne Watywarawan Rodrigues Souza, Maby Damiani Souza, Natália da Silva Brunelli, Danielle Ronçani Rampinelli, Iasmin Ramos Zeferino, Ana Karollina Espindula, Mainara Figueiredo Cascaes, Jairo José Zocche

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A exploração do carvão é uma das atividades humanas que mais alteram o meio ambiente. A mineração a céu aberto, efetuada com grandes escavadeiras mecânicas na Bacia Carbonífera Catarinense, provocou alterações físicas, químicas e biológicas nos ecossistemas, afetando recursos hídricos, solo e biota. Nos campos de mineração, formaram-se extensas cavas que após exploradas foram preenchidas com água de escoamento superficial e do lençol freático, originando lagoas ácidas nas áreas mineradas. Estas lagoas tornam-se habitat para organismos aquáticos, como os macroinvertebrados bentônicos. Esses organismos são importantes bioindicadores e contribuem para o diagnóstico da qualidade ecológica de corpos d'água. O índice BMWP (Biological Monitoring Working Party) permite a classificação da qualidade de corpos d'água, por meio da comunidade de invertebrados. Deste modo, o estudo objetivou analisar a comunidade de macroinvertebrados bentônicos em uma lagoa artificial em área minerada de carvão em processo de recuperação ambiental em Siderópolis. A análise foi baseada nos atributos de riqueza (avaliada por meio dos estimadores Bootstrap e Chao1), abundância, diversidade (por meio do índice de Shannon-Weaver), e análise da qualidade ambiental da lagoa (por meio do índice BMWP). As campanhas de amostragem aconteceram nos meses de dezembro/2018 e maio/2019. Foram delimitados 10 pontos, espaçados entre si em 20 metros, para coletas de macroinvertebrados, os quais foram dispostos paralelos à borda da lagoa, sendo cinco pontos a um metro e cinco pontos a três metros de distância da margem. A amostragem ocorreu com rede puçá, o substrato foi revolido por três minutos em cada ponto, totalizando uma hora de esforço amostral. O material foi fixado em álcool 70%, triado e a fauna identificada a nível de Família. Foram coletados 786 indivíduos, distribuídos em 24 famílias. Dessas, Chironomidae ($n = 363$), Libellulidae ($n = 99$) e Culicidae ($n = 85$), foram mais abundantes, somando 70% da amostra. A riqueza esperada para a área ficou entre 24 e 25 famílias, evidenciando que foi amostrada no estudo entre 92% e 98% da riqueza estimada. A diversidade foi maior na primavera ($H' = 1,987$) que no outono ($H' = 1,695$). O teste t demonstrou diferença nos valores de diversidade entre as coletas ($t = 3,027$; $p < 0,005$). O índice BMWP calculado na primavera foi de 62, e no outono foi de 63, evidenciando qualidade duvidosa da lagoa, onde são observados efeitos moderados da poluição, em ambas as coletas. As famílias mais abundantes no estudo são conhecidamente tolerantes a poluição, não necessitam de habitats complexos para povoarem o corpo d'água, podem viver em condição de hipóxia e indicam alta quantidade de matéria orgânica no meio. A qualidade duvidosa, demonstra que a lagoa está comprometida, porém é habitada por diferentes famílias. O estudo indica a importância do biomonitoramento na avaliação das condições ambientais e na criação de medidas de recuperação de ambientes degradados.

Palavras-Chave: Ambientes lênticos, BMWP, Chironomidae, Monitoramento ambiental, Insetos aquáticos.



3928250 - COMPOSIÇÃO DA FAUNA DE ECTOPARASITOS (STREBLIDAE E NYCTERIBIIDAE) DE MORCEGOS (CHIROPTERA) EM AMBIENTES URBANOS, NO SUL DE SANTA CATARINA

Luana da Silva Biz, Beatriz Fernandes Lima Luciano, Karolaine Porto Supi, Natália da Silva Brunelli, Isadora Hobold Dal Magro, Fernando Carvalho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Os morcegos, assim como outros mamíferos, apresentam interações parasitárias com diferentes grupos de ectoparasitos. Dentre eles, a Ordem Diptera comporta duas famílias de ectoparasitos de morcegos com alta diversidade nas regiões tropicais e subtropicais, Streblidae e Nycteribiidae. Estes organismos, dependendo da taxa de infestação, podem influenciar na dinâmica populacional de seus hospedeiros, alterando, por exemplo, o fitness dos animais. Em ambientes urbanos podemos observar várias espécies de morcegos, conseqüentemente, também há fauna diversificada de seus ectoparasitos. Dentro deste contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a fauna de morcegos e de seus ectoparasitos (Streblidae e Nycteribiidae) em remanescentes florestais de ambientes urbanos. Foram amostrados dois fragmentos em matriz urbana do município de Criciúma, Sul de Santa Catarina. Ambos caracterizados como Floresta Ombrófila Densa Submontana. As amostragens ocorreram entre os meses de novembro de 2016 a julho de 2017 e abril de 2018 a março de 2019, com média de duas noites mensais. Para a captura dos morcegos foram utilizadas nove redes de neblina (duas de 12 x 2,5m; três de 9 x 2,5m e; quatro de 6 x 2,5m), totalizando esforço amostral de 47.250 m².h. Todos os morcegos capturados foram encaminhados a base de campo, onde foram realizadas a biometria e coleta dos ectoparasitos. Os ectoparasitos foram coletados com auxílio de pinça de ponta fina e armazenados em eppendorf com álcool 70%. Posteriormente, foram encaminhados ao Laboratório de Zoologia e Ecologia de Vertebrados da UNESC para identificação, com a utilização de microscópio estereoscópio e chaves de identificação. Foram capturados 406 morcegos, distribuídos em 13 espécies pertencentes as famílias Phyllostomidae e Vespertilionidae. *Artibeus lituratus* (35,47%) e *Sturnira lilium* (29,56%) apresentaram as maiores abundâncias. Dos morcegos capturados, em 141 foram encontradas associações parasitárias. Dentro destas interações, foram identificados 258 indivíduos de 11 espécies, das famílias Streblidae e Nycteribiidae. Sendo que, *Paratrichobius longicrus* (42,25%) e *Megistopoda proxima* (31,39%) foram as espécies com maior abundância. Essa característica pode ser explicada pelo fato de serem ectoparasitos primários de *Artibeus lituratus* e *Sturnira lilium*, respectivamente. Estes dados, quando comparados com ambientes naturais, apresentam as mesmas interações parasitárias, entretanto, podendo haver diferença nas prevalências entre ambientes urbanos e naturais. Estes organismos por serem altamente especialistas, parasitando uma espécie ou gênero de morcego, apresentaram sua riqueza correspondente com a riqueza de seus hospedeiros. Compreender quais interações entre ectoparasitos e morcegos ocorrem em ambientes urbanos é fundamental para que possamos avaliar o impacto das alterações antrópicas sobre a diversidade destes grupos.

Palavras-Chave: Mata Atlântica, Diptera, Ectoparasitismo, Parasitismo, Ecologia.



7374690 - COMPOSIÇÃO DE MACROINVERTEBRADOS ASSOCIADOS A MACROALGAS MARINHAS NO COSTÃO ROCHOSO DA PRAIA DA CAL, TORRES (RS)

Ana Karollina Espindula, Ariadne Watywarawan, Natália da Silva Brunelli, Mainara Figueiredo Cascaes

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Costões rochosos são ambientes costeiros de alta complexidade e heterogeneidade ecológica, abrigando diversas interações ecológicas, dentre elas a da fauna e flora. Em termos de riqueza, a fauna marinha é composta principalmente por invertebrados. Parte desses organismos são sedentários e respondem às alterações no ambiente, sendo indicadores da qualidade do ecossistema. Nesse contexto, objetivou-se analisar a composição de macroinvertebrados associados a três espécies de algas no costão rochoso da praia do Cal, Torres (RS). Foram coletadas as algas *Ulva fasciata* Delile, *Jania adhaerens* J.V.Lamour, e *Hypnea musciformis* (Wulfen) J.V.Lamour no infralitoral do costão, nos meses de janeiro, abril, julho e novembro de 2018. A cada campanha, cinco parcelas de 10x10cm de cada alga foram coletadas e fixadas em formaldeído (4%). Os invertebrados associados foram triados e identificados. A análise da comunidade foi baseada nos atributos de riqueza observada e estimada, abundância e diversidade, através do teste Kruskal-Wallis e do índice de Shannon-Wiener. Foram coletados 17.504 indivíduos de 53 taxa, com os filos Annelida ($n=9.565$) e Arthropoda ($n=5.185$) os mais abundantes. Os taxa mais abundantes foram o poliqueto *Leitoscoloplos* sp. ($n=7.989$), o anfípode *Apohyale media* ($n=4.216$) e o bivalve *Brachidontes rodriguezii* ($n=1.065$). A curva de rarefação demonstrou tendência à assíntota. Os estimadores de riqueza ICE e Bootstrap indicaram 61 e 58 espécies para a área, respectivamente, evidenciando que a amostragem abrangeu entre 87% e 91% das espécies estimadas. O índice Shannon-Wiener mostrou *U. fasciata* como alga mais diversa ($H'=2,05$), seguida de *H. musciformis* ($H'=1,79$) e *J. adhaerens* ($H'=1,71$). Os valores obtidos no teste t demonstraram diferenças significativas na diversidade entre todas as algas ($p<0,005$). O teste Kruskal-Wallis mostrou diferença significativa na abundância entre as algas ($H=20,64$; $p<0,001$), mas no teste post hoc não foi verificada diferença de abundância entre as algas *J. adhaerens* e *H. musciformis*. ($U=143,5$; $p>0,1$). Os dados obtidos demonstram que o infralitoral de Torres possui elevada riqueza e abundância de invertebrados. A abundância do poliqueto *Leitoscoloplos* sp. pode relacionar-se ao grau de antropização da praia, já que esses indivíduos são bioindicadores. Registraram-se novas ocorrências na área, como o crustáceo *Leptochelia* sp. e o bivalve exótico invasor *Isognomon bicolor*. As diferenças nos valores de diversidade se dão por conta da morfologia dessas algas. Macrófitas arbustivas e ramificadas são capazes de comportar mais indivíduos do que algas foliáceas, mas esses valores são relacionados a dominância de poucas espécies. As assembleias do costão rochoso estudado diferem dos demais costões no Sul do Brasil. A diferença em riqueza e abundância da fauna entre as algas foi confirmada. Os resultados obtidos corroboram a importância do conhecimento da comunidade de invertebrados como subsídio para medidas de preservação da área.

Palavras-Chave: *Leitoscoloplos* sp., *Ulva fasciata*, *Jania adhaerens*, *Hypnea musciformis*



6235573 - CURADORIA DA COLEÇÃO OSTEOLÓGICA DE REFERÊNCIA DO LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA PEDRO IGNÁCIO SCHMITZ (LAPIS/UNESC)

Mayara Fernandes, Juliano Bitencourt Campos, Diego Dias Pavei

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A região do extremo sul catarinense apresenta um importante cenário para a compreensão das ocupações humanas pré-coloniais. Neste cenário paisagístico são distintas as unidades geomorfológicas que caracterizam o ambiente, influenciando em seus aspectos vegetais, que por sua vez caracteriza os aspectos zoológicos. Foram nestas paisagens que os grupos humanos pré-coloniais tiveram sua resiliência no manejo destes ecossistemas. Os remanescentes ósseos de fauna é a resposta aos inúmeros ecossistemas explorados por populações humanas pré-coloniais, desde litorâneos até zonas florestais da serra geral. Em sítios arqueológicos como os Sambaquis são comuns à boa preservação dos restos de animais. A área arqueológica específica que se foca no entendimento do comportamento humano e suas relações com os animais é conhecida como zooarqueologia. Neste sentido, coleções osteológicas de referência de espécies atuais se tornam necessárias para o auxílio das identificações de fauna em sítios arqueológicos da região. Sendo assim, torna-se pertinente uma curadoria de coleção osteológica de espécies da fauna regional. Esta proposta tem como objetivo contribuir com espécies de fauna atual de modo a auxiliar na identificação taxonômica e anatômica de estudos zooarqueológicos da região. Os animais, sobretudo os peixes, foram obtidos de doações e adquiridos em comércios locais. Para a preparação e obtenção do esqueleto, foi aplicada a técnica de maceração, onde os indivíduos após a identificação taxonômica e biometria completa, quando possível (peso, comprimento total, comprimento standard), foram submetidos a filetagem (retirada da carne) e pesadas separadamente das vísceras. Em seguida o indivíduo foi submetido à fervura, com acompanhamento ininterrupto, a modo a evitar a fragmentação associada a alta temperatura. Após esta etapa, os restos foram colocados em potes de vidro, lacrados e etiquetados, permanecendo assim por 7 dias, até a lavagem completa e remoção total dos tecidos moles e gorduras. Também estão sendo catalogados, identificados e indexados em planilhas, os restos ósseos de fauna que vêm sendo coletados desde os anos 90, porém ainda em fase inicial de desenvolvimento. Foram adquiridos exemplares de ictiofauna em Pelotas e em Balneário Rincão. Cabe salientar que a atividade de curadoria da coleção osteológica de referência do laboratório Pedro Ignácio Schmitz LAPIS/UNESC está em andamento, sendo necessário alcançar a maior riqueza de espécies de modo a contribuir com o avanço das pesquisas zooarqueológicas. A coleção osteológica de referência é de extrema importância para a realização de trabalhos zooarqueológicos, no qual, já ofereceu suporte em uma pesquisa realizada no litoral do extremo sul catarinense, recentemente finalizada, intitulada “Arqueofauna de Vertebrados do Holoceno Final na Planície Costeira do Extremo Sul Catarinense”.

Palavras-Chave: Zooarqueologia, Coleção Osteológica, Arqueologia, Extremo Sul Catarinense, Arqueologia Entre Rios



6918930 - DADOS PRELIMINARES SOBRE A FRUGÍVORIA DE MORCEGOS (CHIROPTERA, PHYLLOSTOMIDAE) EM AMBIENTE URBANO, NO SUL DE SANTA CATARINA

Karolaine Porto Supi, Luana da Silva Biz, Beatriz Fernandes Lima Luciano, Isadora Hobold Dal Magro, Natália da Silva Brunelli, Fernando Carvalho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Morcegos fillostomídeos apresentam grande diversidade morfológica, ecológica e funcional, sendo elementos importantes para o funcionamento dos diferentes ecossistemas. Dentre as interações realizadas por este grupo, a dispersão de sementes possui destaque, visto que promove a regeneração e recuperação de ambientes alterados, incluindo ambientes urbanos. O presente estudo teve como objetivo analisar a composição da dieta de morcegos frugívoros em ambiente urbano, no município de Criciúma, Sul de Santa Catarina. A região está inserida no bioma Mata Atlântica, tendo como principal formação vegetal a Floresta Ombrófila Densa. A matriz paisagística do entorno do fragmento amostrado está composta por zonas industriais e residenciais, áreas antrópicas utilizadas para agricultura e silvicultura e remanescentes florestais nativos. A amostragem foi realizada entre abril de 2018 e março de 2019, totalizando 16 noites de captura. Para cada uma destas noites foram utilizadas oito redes de neblina (uma de 12 x 2,5m; três de 9 x 2,5m e; quatro de 6 x 2,5m), instaladas ao nível do solo em possíveis corredores de voo. As redes permaneceram abertas por seis horas após o início do crepúsculo, sendo revisadas em intervalos de 15 minutos. Cada indivíduo capturado, foi retirado da rede e acondicionado em saco de pano, permanecendo aproximadamente 40 minutos para obtenção das amostras de fezes. As amostras obtidas foram acondicionadas em eppendorfs e etiquetadas com o número de captura do morcego. Posteriormente, as fezes foram levadas para o Laboratório de Zoologia e Ecologia dos Vertebrados (UNESC), passando pelo processo de lavagem, secagem, germinação e identificação taxonômica. Foram capturados 273 indivíduos, distribuídos em 10 espécies. *Artibeus lituratus* (35,2%), *Artibeus fimbriatus* (31,5%) e *Sturnira lilium* (29,7%) foram as espécies mais abundantes. Foram obtidas 43 amostras de fezes com sementes, de cinco espécies de morcegos, sendo eles: *Artibeus lituratus* (37,3% das amostras de fezes), *Artibeus fimbriatus* (30,2%), *Sturnira lilium* (27,9%), *Glossophaga soricina* (2,3%) e *Platyrrhinus recifinus* (2,3%). Dentre as sementes encontradas destacam-se as da espécie *Cecropia glaziovii* (46,5%) e representantes do gênero *Ficus* (27,9%) e *Piper* (16,2%). *Cecropia glaziovii* foi o recurso mais consumido pelos morcegos, a qual foi o principal item alimentar de quatro das cinco espécies analisadas. Esse padrão difere de outros estudos realizados, onde outros itens são também constituintes importantes das dietas dos morcegos. Essa grande representatividade pode estar associada a simplificação da composição da vegetação em ambientes urbanos, inclusive com a retirada de importantes itens alimentares para as espécies de morcegos. O entendimento das interações entre morcegos e plantas nos ambientes urbanos é essencial para adoção de ações que visem a conservação e manutenção deste importante grupo de mamíferos em ambientes urbanos.

Palavras-Chave: Ambientes Urbanos, Frugívoros, Mata Atlântica, Santa Catarina, Quirópteros.



**8556474 - DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DE VIROLA BICUHYBA (SCHOTT EX SPRENG.)
WARB NO ESTADO DE SANTA CATARINA, BRASIL**

**Bruna Baldessar Ghislandi, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Altamir Rocha
Antunes, Renato Colares Pereira, Robson dos Santos**

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Virola bicuhyba (Schott ex Spreng.) Warb é uma árvore que pertence à família Myristicaceae. É endêmica do Brasil e ocorre exclusivamente no bioma Mata Atlântica, podendo ser encontrada tanto em encostas como em planícies litorâneas. O presente estudo teve como objetivo analisar a distribuição geográfica de *V. bicuhyba* em Santa Catarina, Brasil. Para tanto, os dados foram obtidos a partir do levantamento de 197 Unidades Amostrais (UA) com 4.000 m² e distância de 10 km x 10 km distribuídas na Floresta Ombrófila Densa (FOD) conforme realizada pelo Inventário Florístico Florestal de Santa Catarina (IFFSC). Indivíduos com diâmetro à altura do peito (DAP) maior ou igual a 10 cm e 1,3 m do solo foram levantados em parcelas de 10 x 10 m, já indivíduos que não entravam nesse critério (denominados de regenerantes) foram levantados em parcelas de 5 x 5 m. A distribuição em classes de diâmetro e altura foram determinadas a partir do método de Sturges, onde nas classes de altura os indivíduos arbóreos e regenerantes foram sobrepostos devido a densidade absoluta estimada por hectare, já para as classes de diâmetro foram considerados apenas indivíduos arbóreos. Foram levantados 519 indivíduos de *V. bicuhyba*, sendo 223 regenerantes e 296 arbóreos com ocorrência entre 18 m até 842 m de altitude. O maior DAP registrado foi de 103,8 cm no município de Morro Grande. A densidade de indivíduos é relativamente baixa por apresentar crescimento lento em relação ao diâmetro, à altura e a forte exploração quanto ao corte seletivo. Considerando que a espécie ocorre exclusivamente na FOD, pode-se perceber ampla distribuição nessa formação vegetacional uma vez que não possui preferências por habitats específicos e também não há exigência em relação às condições do solo. Indivíduos adultos são exigentes quanto à intensidade da luz, enquanto indivíduos jovens toleram certo sombreamento. Atualmente, a cobertura da FOD é de 40,1% sendo que fragmentos maiores estão associados a áreas de encosta das serras. No entorno de grande parte das UA foram observados presença de gado e espécies exóticas de árvores sendo que esses fatores refletem na estrutura das populações das espécies arbóreas. Os intervalos de altura variaram de 0,5 a 30 m onde os maiores valores foram encontrados na classe 0,5 a 2,3 m. Já as classes de diâmetro, os valores variaram de 10,19 a 103,77 cm sendo a classe 10,19 a 19,54 cm a mais representativa. Com base nas observações realizadas pelo IFFSC pode-se concluir que as maiores populações de *V. bicuhyba* estão associadas ao estágio avançado de regeneração natural. Ambas as classes apresentaram padrão de J invertido indicando que a maioria dos indivíduos amostrados na FOD são de pequeno porte. Esse estudo auxiliou na compreensão do padrão de distribuição de *V. bicuhyba* em Santa Catarina mostrando a atual situação dos remanescentes de FOD. Pode-se concluir que as populações de *V. bicuhyba* estão se estabelecendo podendo estar relacionado à redução do desmatamento.

Palavras-Chave: Bicuíba, Biodiversidade, Floresta Atlântica



5741190 - FLORÍSTICA ARBÓREA E ARBORESCENTE DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL MORRO ALBINO E ESTEVES, CRICIÚMA, SANTA CATARINA

Felipe Seron, Iara Zaccaron Zanoni, Renato Colares, Josué Cardoso Nicolau, Amanda Vieira Matiola, Aline Votri Guislon, Altamir Rocha Antunes, Guilherme Alves Elias, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Fragmentos florestais de mata nativa tem a importante função de garantir a conservação da vida silvestre em meio a pastagens e lavouras. Além disso, garantem a saúde da lavoura, geram produtos florestais não madeireiros e estão relacionados ao bem-estar das pessoas. O objetivo desse trabalho foi apresentar uma lista florística de espécies arbóreas e arborescentes que ocorrem nos fragmentos florestais da Área de Proteção Ambiental Morro Albino e Morro Esteves (APAMAE), localizada no município de Criciúma, Santa Catarina. A APAMAE possui área total de 3.348 hectares, e está inserida dentro da fitofisionomia Floresta Ombrofila Densa Submontana, pertencente a Mata Atlântica. A lista de espécies foi obtida a partir de amostragem fitossociológica realizada pelo método de parcelas, complementada com levantamento expedito, de forma a incluir espécies presentes nos fragmentos florestais e não contempladas na amostragem fitossociológica. A identificação das espécies se deu em campo e no Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz (CRI). Para a nomenclatura das espécies seguiu-se a Flora do Brasil 2020 em Construção (2019) e The Plant List (2013). Para as espécies nativas foram listados as estratégias de polinização e de dispersão e o grupo ecológico (pioneira, secundária inicial, secundária tardia e clímax). Foram amostradas nos fragmentos florestais 130 espécies, distribuídas em 91 gêneros e 45 famílias. Desse total, quatro espécies são exóticas invasoras: *Eucalyptus* sp., *Morus nigra* L., *Eriobotrya japonica* (Thunb.) Lindl. e *Hovenia dulcis* Thunb.. Três espécies encontram-se ameaçadas de extinção para o Brasil: *Virola bicucubita* (Schott ex Spreng.) Warb. (EN), *Euterpe edulis* Mart. (VU) e *Ocotea catharinensis* Mez, (CR). *Ocotea catharinensis* também é considerada Vulnerável de acordo com a Lista da Flora Ameaçada de Extinção no Estado de Santa Catarina. A família de maior representatividade foi Myrtaceae (22 espécies), seguida por Lauraceae e Fabaceae (12), Euphorbiaceae e Annonaceae (6) e Arecaceae e Rubiaceae (5). No total 54% das espécies listadas estão presentes nessas sete famílias. Já dentre os gêneros, *Myrcia* foi o mais representativo (8 espécies), seguido de *Eugenia* (7) e *Ocotea* (6). A polinização (98%) e a dispersão (82%) realizadas pelos animais foram as formas dominantes corroborando com outros estudos em fragmentos florestais realizados na Mata Atlântica no sul de Santa Catarina, indicando que a vegetação e a fauna possuem uma relação de dependência mútua. Dos grupos ecológicos, as espécies secundárias tardias foram as mais representativas, com 41 espécies (32%), seguido das secundárias iniciais com 30 (24%), pioneiras com 29 (23%) e clímax (21%). Embora as florestas remanescentes encontram-se fragmentadas e pressões antrópicas são exercidas sobre essas florestas, ainda é possível conservar e restaurar essas áreas, trazendo equilíbrio entre sociedade e natureza.

Palavras-Chave: Árvores, Biodiversidade, Composição florística, Conservação, Fragmento florestal



2986620 - FLORÍSTICA VASCULAR NÃO-ARBÓREA EM FRAGMENTOS DE FLORESTA ATLÂNTICA DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DO MORRO ALBINO E ESTEVES, CRICIÚMA, SANTA CATARINA

Aline Votri Guislon, Felipe Seron, Thuany Sergio Machado, Renato Colares, Lucas da Rosa Oliveira, Suelane Cardoso Fenali, Altamir Rocha Antunes, Guilherme Alves Elias, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A composição florística da Floresta Ombrófila Densa de Santa Catarina é diversa, e a primeira impressão destacam-se as árvores, por suas alturas e densas copas, entretanto, outras formas de vida também caracterizam a diversa complexidade destas florestas, entre elas, pode-se citar as ervas, os arbustos, as epífitas e as trepadeiras. Assim como as árvores, estes outros grupos de plantas tem importância fundamental na manutenção de um ecossistema equilibrado, fornecendo, por exemplo, cobertura para o solo e abrigo para inúmeras espécies de animais e microrganismos. Diante do exposto, este estudo teve como objetivo conhecer a diversidade florística de formas de vida não-arbóreas em uma Área de Proteção Ambiental (APA) localizada no município de Criciúma, Santa Catarina. O estudo foi conduzido em 13 fragmentos de Floresta Ombrófila Densa situados na APA do Morro Albino e Esteves (APAMAE). A amostragem foi feita através de caminhamento ao longo de transectos, que iniciavam na borda do fragmento florestal, passando pelo seu interior e seguindo-se até a outra borda. As espécies foram identificadas em campo quando possível, ou coletadas e fotografadas para posterior identificação no Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz (CRI), com auxílio de bibliografias especializadas e comparações com exsicatas. As espécies de angiospermas foram agrupadas em famílias reconhecidas pelo APG IV (2016), e as samambaias conforme PPG1 (2016). As formas de vida e substrato foram classificadas conforme a espécie foi vista em campo, e em caso de dúvidas, foram consultadas as informações disponíveis na Flora do Brasil 2020 em Construção (2019). Foram identificadas um total de 180 espécies pertencentes à 49 famílias botânicas. Dentre elas, destacaram-se com maior riqueza Asteraceae (21 espécies), Bromeliaceae (15), Poaceae e Piperaceae (13), Orchidaceae e Rubiaceae (11). As formas de vida encontradas foram ervas (95 espécies), arbustos (40), trepadeiras (24), subarbustos (15), suculentas (4) e bambus (2); quanto aos substratos, foram terrícola (128 espécies), epífita (41), hemiepífita (6), aquática (3) e hemiparasita (2). A família Asteraceae tem notável riqueza nos fragmentos florestais, incluindo bordas e interior de floresta, representada por hábitos diversos, como ervas, subarbustos, arbustos e trepadeiras. Bromeliaceae contribuiu predominantemente com espécies epifíticas, que constituem micro-habitat relevante para animais, como pequenas aves, anfíbios e insetos. A família Rubiaceae predominou com espécies arbustivas que compõem o sub-bosque florestal, mas que muitas vezes não são registradas nos levantamentos florísticos e fitossociológicos que privilegiam as árvores. Salienta-se que, a riqueza de espécies não-arbóreas levantadas na área de estudo contribuem para o conhecimento de uma parte fundamental da biodiversidade, frequentemente negligenciada em levantamentos da flora e da vegetação.

Palavras-Chave: Arbustos, Biodiversidade, Epífitas, Herbáceas, Trepadeiras



9295453 - LEVANTAMENTO PRELIMINAR DA ANUROFAUNA DE FRAGMENTOS FLORESTAIS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, SANTA CATARINA

Mariluci Pereira, Filipe Machado Patel, Renato Colares Pereira, Thuany Sergio Machado, Sergio Luciano Galatto

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Alguns dos ambientes mais conservados do município de Criciúma estão incluídos nas Zonas de Áreas de Proteção Ambiental (Z-APA's), que comportam áreas com alta cobertura florestal e que tem por objetivo a conservação e proteção da biodiversidade. Esses ambientes tendem a abrigar elevada riqueza de anuros, um dos mais diversificados grupos de vertebrados. Espécies deste grupo conseguem ocupar desde ambientes degradados até florestas bem conservadas. Considerando a diversidade do grupo e a relevância da Z-APA para conservação da biodiversidade regional, o presente estudo objetivou realizar um levantamento da anurofauna de fragmentos florestais no município de Criciúma. Os sítios de amostragem correspondem a ambientes com corpos d'água lênticos e lóticos de fragmentos florestais nos perímetros urbano e rural do município de Criciúma, Santa Catarina. A coleta de dados iniciou em março e finalizou em abril de 2019, meses estes, que na região de estudo compreendem a estação outono. Para amostragem foi empregada metodologia de busca ativa, por indícios visuais e auditivos, buscando-se sítios reprodutivos ou sítios de forrageio. Estes métodos foram aplicados durante sete dias, no período das 8h às 12h, sendo retomadas no período das 15h às 23h, totalizando 84 horas de esforço amostral. Foram contabilizadas 24 espécies, distribuídas em oito famílias, sendo Hylidae a mais representativa (12 espécies), correspondendo a 50% da riqueza total amostrada. As espécies registradas foram: *Ischnocnema henselii*, *Rhinella abei*, *Rhinella icterica*, *Haddadus binotatus*, *Dendropsophus minutus*, *Dendropsophus sanborni*, *Boana bischoffi*, *Boana faber*, *Boana guentheri*, *Scinax fuscovarius*, *Scinax granulatus*, *Scinax tymbamirim*, *Sphaenorhynchus caramaschii*, *Trachycephalus mesophaeus*, *Physalaemus cuvieri*, *Physalaemus nanus*, *Leptodactylus latrans*, *Ololygon catharinae*, *Scinax perereca*, *Hylodes meridionalis*, *Leptodactylus gracilis*, *Proceratophrys boiei*, *Phyllomedusa distincta* e *Physalaemus lateristriga*. O presente levantamento é considerado preliminar visto a metodologia de amostragem pontual, podendo ocorrer espécies adicionais se forem realizados outros levantamentos. Levando em consideração o período despendido utilizado para o levantamento da anurofauna nas Z-APA's, o número de espécies encontradas nesse estudo foi significativo, ratificando a importância das Z-APA's na conservação da biodiversidade.

Palavras-Chave: Áreas Protegidas, Biodiversidade, Floresta Atlântica, Anfíbio.



8682585 - O CARVÃO EM SANTA CATARINA: DA MINERAÇÃO À RECUPERAÇÃO AMBIENTAL

Amanda Vieira Matiola, Amanda Pereira da Silva, Aline Votri Guislon, Suelane Cardoso Fenali, Iara Zaccaron Zanoni, Josué Cardoso Nicolau, Altamir Rocha Antunes, Guilherme Alves Elias, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A exploração de carvão no estado de Santa Catarina teve início em 1861, no município de Lauro Müller, no sul do Estado. Desde então, os municípios de Criciúma, Urussanga, Siderópolis, Treviso, Forquilha, Içara, Morro da Fumaça, Cocal do Sul, Urussanga, Nova Veneza e Balneário Rincão também tiveram suas jazidas mineradas. As consequências desta atividade começaram a ser estudadas somente na década de 1970, havendo, portanto, mais de cem anos de degradação e esgotamento de recursos naturais, além do impacto na saúde dos trabalhadores e dos moradores próximos das áreas mineradas. Atualmente, projetos técnicos de recuperação ambiental têm sido importantíssimos nessas áreas degradadas pela mineração do carvão. Entretanto, é necessário, também, que sejam desenvolvidas ações de educação ambiental, considerando fatores de identidade cultural e sustentabilidade, para que haja mobilização por parte das pessoas. Neste contexto, observou-se a ausência de ações que levassem informações sobre o tema às pessoas que convivem com a realidade de uma região marcada pela atividade mineradora. Com isso como primeira iniciativa de educação ambiental, objetivou-se a elaboração de uma cartilha de educação ambiental que auxiliasse como instrumento de sensibilização e informação sobre as áreas que foram afetadas pela extração intensiva de carvão, demonstrando técnicas e atitudes que podem tornar os cidadãos ativos no processo da recuperação ambiental. Para a construção da cartilha foram compilados os estudos que contemplassem informações sobre a história da exploração do carvão mineral na região carbonífera de Santa Catarina, assim como estudos sobre a degradação, poluição e a situação atual dessas áreas, assim como livros e artigos que abordassem os conceitos necessários ao estudo. A cartilha apresenta um breve histórico sobre a mineração de carvão na região e sobre os impactos ambientais que ocorreram na atmosfera, no solo, na água, na fauna e na vegetação. Adicionalmente, apresentam-se informações sobre as leis que regem a atividade carvoeira e sobre o direito da população de desfrutar de ambientes recuperados e utilizáveis. Explica-se também o motivo pelo qual áreas em processo de recuperação parecem abandonadas e qual a importância da fauna e da vegetação nesse processo. Por fim, citam-se técnicas voltadas para a recuperação da funcionalidade ambiental, com base na seleção e na introdução de espécies arbóreas e arbustivas capazes de crescer sob condições adversas. Estas e outras maneiras de contribuir com a preservação ambiental são apresentadas nessa cartilha para que as pessoas se sintam inspiradas a contribuir com o processo. Com a divulgação da cartilha, espera-se contribuir para a forma de como os cidadãos veem a natureza, envolvendo os principais atores e auxiliando na recuperação ambiental da região.

Palavras-Chave: Restauração Ambiental, Região Carbonífera, Educação Ambiental, Carvão Mineral.



3599230 - POTENCIALIDADES MEDICINAIS E ALIMENTÍCIAS EM FRAGMENTO FLORESTAL URBANO DO BIOMA MATA ATLÂNTICA, CRICIÚMA, SANTA CATARINA.

Maria Laura Soares Bernardo, Júlia Guissoni Salgueiro, Suelane Fenali, Renato Colares, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Vanilde Citadini-Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O bioma Mata Atlântica é formado por diferentes tipos de vegetação, sendo o mais biodiverso do Brasil, no entanto é um dos mais fragmentados, por sofrer constantes ameaças antrópicas. Boa parte dos medicamentos e alimentos que conhecemos provém de plantas. Portanto, quanto maior for o conhecimento sobre nossa biodiversidade, maiores as opções de desenvolver novos medicamentos e encontrar diferentes alimentos na natureza. Entre as potencialidades de uso sustentável na Mata Atlântica, destacam-se as plantas medicinais, que embora com toda a riqueza específica de sua flora, ainda são pouco conhecidas, principalmente quanto ao seu uso correto e a sua composição química. O potencial de aproveitamento de plantas alimentícias não convencionais (PANC) também é subutilizado, em detrimento do cultivo de espécies alimentícias tradicionais, explicado pelos atuais padrões culturais. Neste contexto, o objetivo da presente pesquisa é reconhecer as espécies com potencial medicinal e alimentício amostradas em um fragmento urbano de Floresta Atlântica no município de Criciúma, Santa Catarina. O estudo foi conduzido entre agosto de 2018 e julho de 2019, tendo como base o levantamento florístico e fitossociológico realizado em Criciúma, referente ao projeto de pesquisa já executado (PIBIC 2017-2018). Foram realizadas buscas em bases de dados eletrônicas, entre elas SciELO, Science Direct, Medline, Google Scholar e PubMed, até 31 de dezembro de 2018, que contemplaram a temática medicinal e alimentícia, para todas as espécies amostradas, sendo utilizada como palavra de busca o binômio científico (incluindo sinônimos), enfatizando apenas aquelas que apresentaram potencial medicinal ou alimentício. Adicionalmente, foram acrescentadas informações descritas na literatura científica não indexada às bases de dados citadas acima, que abordaram plantas medicinais e alimentícias não convencionais. Para este estudo, com base no levantamento realizado, foram registradas 77 espécies arbóreas de 35 famílias botânicas, sendo 71 com potencial medicinal e sete com potencial alimentício, havendo espécies com ambos potenciais e também com distintas indicações medicinais. Asteraceae com 15 e Fabaceae com nove espécies foram as famílias com maior potencial medicinal, sendo *Elephantopus mollis* Kunth a espécie mais citada para diferentes usos terapêuticos. A parte mais utilizada das plantas foram as folhas e as maiores indicações terapêuticas foram para tratamento anti-inflamatório e antimicrobiano. Arecaceae e Rosaceae apresentaram maior potencial alimentício, com duas espécies cada. Muitas espécies ainda necessitam ser estudadas quanto ao seu uso medicinal e alimentício. A Mata Atlântica é ampla e possui elevado potencial para pesquisa da sua vegetação, aumentando as chances de descoberta de novos medicamentos e PANC.

Palavras-Chave: Biodiversidade, Floresta Ombrófila Densa, Árvores medicinais e alimentícias.



2617943 - PRODUTOS FLORESTAIS NÃO MADEIREIROS DE ESPÉCIES ARBÓREAS DO PARQUE ESTADUAL DA SERRA FURADA, SANTA CATARINA

Iara Zaccaron Zanoni, Altamir Rocha Antunes, Guilherme Alves Elias, Aline Votri Guislon, Josué Cardosos Nicolau, Suelane Cardoso Fenali, Amanda Vieira Mattioli, Robson Dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A crescente preocupação com o uso desenfreado dos recursos naturais e com a situação devastadora em que as florestas tropicais se encontram faz com que alternativas sustentáveis de desenvolvimento econômico ganhem destaque no cenário mundial. Dentre essas alternativas, pode-se citar os Produtos Florestais Não Madeireiros (PFNM), como importante componente para a conservação da biodiversidade e promoção do desenvolvimento econômico de forma sustentável. O termo PFNM refere-se a todos os bens de origem vegetal, animal e serviços florestais, excluindo a madeira em todas as suas formas. Eles fornecem renda para milhares de famílias que vivem da extração florestal, além de ser uma forma alternativa para aquelas que desejam obter outras fontes de renda. O presente estudo teve como objetivo indicar as espécies arbóreas com maior potencial não madeireiro no Parque Estadual da Serra Furada (PAESF). Esse estudo contemplou espécies arbóreas de áreas em três estágios de regeneração natural: inicial, intermediário e avançado. Para todas as espécies foi realizada uma pesquisa exploratório-descritiva buscando-se informações relacionadas as aplicações de usos, além de informações ecológicas e biológicas das mesmas. Em seguida, as informações foram sistematizadas a fim de facilitar o cálculo do valor potencial de exploração sustentável (VPES) e, aquelas que tiveram o VPES igual ou superior a 12 foram consideradas de alta potencialidade para o uso. Das 141 espécies levantadas e analisadas, apenas oito foram designadas de alto potencial para a exploração sustentável, são elas: *Euterpe edulis* Mart., *Garcinia gardneriana* (Planch. et Triana) Zappi, *Cedrela fissilis* Vell., *Alchornea triplinervia* (Spreng.) Müll.Arg., *Myrsine umbellata* Mart., *M. coriacea* (Sw.) R. Br. ex Roem. & Schult., *Casearia decandra* Jacq e *C. sylvestris* Sw. Os usos mais frequentes foram ecológicos e ornamentais, respectivamente, e as partes das plantas mais utilizadas foram as sementes e os frutos. Esse trabalho, por visar a exploração florestal, mesmo que de maneira sustentável, não pode ser aplicado dentro de uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, como é o caso do PAESF, porém ele pode servir como referência, ou mesmo como modelo, para as famílias que moram em seu entorno, ou de remanescentes similares a este, como uma alternativa de incrementar sua renda, porém, para que a exploração de PFNM seja uma alternativa economicamente sustentável, lacunas deixadas pela falta de informação ecológica das espécies precisam ser preenchidas.

Palavras-Chave: Floresta Atlântica, VPES, Exploração sustentável.



3898164 - PROSPECÇÃO DE ESPÉCIES VEGETAIS COM POTENCIAL HOSPEDEIRO PARA A FAMÍLIA LONCHAEIDAE EM FRAGMENTOS NO ENTORNO DE LAVOURAS DE MANDIOCA.

Betina Emerick Pereira, Marcos Fernandes Schaucoski, Josué Cardoso Nicolau, Erica Frazão Pereira de Lorenzi, Birgit Harter-Marques

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Empresa de Pesquisa Agropecuária Catarinense - EPAGRI

Em se tratando das Américas, o Brasil figura como o maior produtor de mandioca. A cultura é considerada um cultivo fundamental para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, visto que a sua produção requer baixos custos. Apesar de ser reconhecida como uma cultura resistente a pragas, existem aproximadamente 200 artrópodes a ela associados, que são classificados de acordo com sua importância comercial. Destes, merece destaque a mosca-do-broto da mandioca, *Neosilba perezi* Romero Ruppel (1978), considerada praga primária da cultura, pois sua população atinge constantemente níveis elevados capazes de causar danos econômicos. Ela tem a mandioca como principal fonte de alimento para suas larvas, mas já foi registrada parasitando frutos de acerola, em São Paulo. O ataque da mosca acarreta diversos problemas para a planta, principalmente nos três primeiros meses de crescimento. Apesar de sua importância ser reconhecida, poucos são os estudos sobre a bioecologia da mosca. Dessa forma, a presente pesquisa objetivou identificar hospedeiros alternativos para a mosca no Extremo Sul Catarinense em um fragmento de Mata Atlântica presente no entorno de uma lavoura de mandioca localizada no município de Sangão, SC. Afim de prospectar os possíveis hospedeiros para a mosca, foram estabelecidas e demarcadas cinco trilhas de um quilômetro com dez metros de largura dentro da vegetação, sendo utilizado o método expedito de caminhamento, no qual foram coletados frutos das espécies vegetais em frutificação, que por sua vez foram herborizadas e identificadas com o auxílio do Herbário Pe. Raulino Reitz. Os frutos foram levados ao laboratório de entomologia da EPAGRI onde foram pesados/contados e acondicionados em recipientes plásticos contendo vermiculita autoclavada e cobertos com voil, ficando em observação por um período de 60 dias. Foi obtido um total de 10.138 frutos, pertencentes a 19 famílias vegetais e, destes, obtidos 24 indivíduos de Lonchaeidae e cinco de Tephritidae. Além disto, foram amostrados dois parasitoides, um Braconidae para Tephritidae e um Figitidae para Lonchaeidae. Os tephritídeos foram representados pelo gênero *Anastrepha* sp. e amostrados em frutos de mandioca. Os loncheídeos foram identificados como sendo do gênero *Neosilba*, e os machos encontrados serão enviados para identificação específica. Foram registradas duas novas espécies vegetais hospedeiras de loncheídeos, *Banara parviflora* (A. Gray) Benth. e *Solanum mauritianum* Scop. Além destas, as moscas foram registradas também em *Citrus* sp.. Dessa forma, o presente levantamento, além de ter auxiliado no conhecimento referente a família Lonchaeidae, registrou duas novas espécies vegetais como hospedeiras para o gênero *Neosilba*, servindo assim como uma contribuição para futuras pesquisas relacionadas à família no extremo sul catarinense.

Palavras-Chave: *Neosilba perezi*, *Manihot Esculenta*, Inseto-Praga, Parasitoides



6278736 - REGENERAÇÃO NATURAL SOB INDIVÍDUOS DE MYRSINE L. (PRIMULACEAE) EM ÁREA DE SUCESSÃO ECOLÓGICA SECUNDÁRIA NO SUL DE SANTA CATARINA

Suelane Cardoso Fenali, Guilherme Lodetti, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Altamir Rocha Antunes, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Compreender como atua a sucessão ecológica é de suma importância, tendo em vista que é o processo de recuperação dos ecossistemas. As espécies possuem diferentes potenciais de regeneração, promovendo a restauração parcial ou total de um remanescente, quando eficientemente manejadas. No presente estudo foi avaliada a influência de *Myrsine* spp. (Primulaceae) no estabelecimento de espécies arbóreas e arborescentes, regenerantes em área alterada, no Parque Estadual da Serra Furada, sul de Santa Catarina. Foram delimitadas parcelas de 4 m x 4 m sob as copas de indivíduos de *Myrsine* (matrizes), onde foram amostrados os indivíduos arbóreos e arborescentes regenerantes com altura > 50 cm. Comparou-se as espécies regenerantes segundo as diferentes espécies das matrizes e analisou-se: as variáveis de altura e área basal da matriz, a espécie de matriz, a cobertura do solo por herbáceas, a abertura de dossel e a cobertura de vegetação em buffers de 50, 100, 150, 200, 250 e 300 metros. Foram amostradas 70 matrizes, das quais 31 de *Myrsine coriacea* (Sw.) R.Br. ex Roem. & Schult., 24 de *M. umbellata* Mart. e 15 de *M. parvula* (Mez) Otegui. Dentre as espécies de matrizes, *M. parvula* teve maior número de espécies regenerantes associadas e a maior área basal de espécies regenerantes. *Myrsine coriacea* apresentou a segunda maior área basal de espécies regenerantes, maior valor de abundância média e o segundo maior valor de riqueza. *Myrsine umbellata* apresentou os menores valores de riqueza e área basal média. Foram amostradas 68 espécies regenerantes de 30 famílias, com as maiores riquezas encontradas em Asteraceae (11 espécies), Melastomataceae (7), Rubiaceae (6) e Myrtaceae (5). Dentre as regenerantes, *M. coriacea* e *M. umbellata* foram as mais abundantes, correspondendo juntas a 36% dos indivíduos inventariados, seguidas por *Tibouchina sellowiana* Cogn., *Piptocarpha axillaris* (Less.) Baker, *Miconia cabucu* Hoehne, *Myrcia splendens* (Sw.) DC. e *Psychotria vellosiana* Benth. somando 33% da abundância total. Ao comparar as espécies das matrizes, notou-se que a composição e a riqueza de espécies regenerantes não diferem significativamente entre os indivíduos de *Myrsine*. As variáveis de cobertura de vegetação em buffers foram as únicas que responderam à composição regenerante associada, possuindo um alto valor de explicação. O descritor de cobertura do solo por herbáceas demonstrou correlação negativa com a riqueza regenerante associada, representando o maior valor de explicação. Já os descritores de abertura de dossel e altura da matriz demonstraram correlação positiva. É notável que as interações da regeneração natural com o estrato arbóreo tem fundamental importância no estabelecimento de espécies regenerantes. Dessa forma, o presente estudo pôde contribuir para um maior conhecimento a respeito da dinâmica da sucessão ecológica e das relações interespecíficas responsáveis pelos processos de regeneração natural.

Palavras-Chave: Floresta Atlântica, Regeneração Natural, Restauração Ecológica, Santa Catarina



3947181 - SELEÇÃO DE ESPÉCIES PARA RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS ATRAVÉS DE ATRIBUTOS FUNCIONAIS

Felipe Seron, Iara Zaccaron Zanoni, Patricia Figueiredo Corrêa, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Edilane Rocha Nicoleite, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O processo de lavra a céu aberto da mineração de carvão realizado no passado descaracterizou os solos anteriormente existentes, restando no local uma mistura dos horizontes do solo com a rocha matriz e outros materiais sobre o carvão. Ainda assim, a vegetação nativa cresce, indicando capacidade de sobrevivência, potencial de regeneração e plasticidade ecológica. Este trabalho teve como objetivo elaborar uma lista funcional de espécies com potencial facilitador para o processo de restauração ecológica na região carbonífera de Santa Catarina. Foram compilados dados dos estudos desenvolvidos sobre estereis de mineração, no sul do estado de Santa Catarina. Na lista, foram incluídas espécies nativas, arbustivo-arbóreas, divididas em dois grupos: Diversidade (GD), de crescimento mais lento, porém mais longevas e de sucessão mais tardia e Preenchimento (GP), que possuem rápido crescimento, boa cobertura de copa e sucessão inicial. Os critérios ecológicos foram: forma de dispersão (autocoria, anemocoria e zoocoria), decíduidade (decídua, semidecídua e perene), tolerância ao sol, sombreadora, bagueira, fixação de nitrogênio no solo e herbivoria, sendo estes cinco últimos classificados em presença da característica (1) ou ausência (0), gerando um ranking com pontuação máxima de 5. Elencou-se um total de 59 espécies. O GP apresentou 12 espécies de árvores e 7 espécies de arbustos e o GD 28 árvores e 12 arbustos. Nenhuma das espécies atingiu pontuação máxima. Na pontuação, destacaram-se as espécies arbóreas *Nectandra oppositifolia* Nees. do GD e *Casearia sylvestris* Sw. do GP. Nos critérios ecológicos, a dispersão zoocórica e polinização zoofílica foram predominantes em ambos os grupos. Espécies pioneiras como *Trema micrantha* Blume e *Myrsine coriacea* (Sw.) R.Br.Roem. & Schult. servem como sombreadoras, impedindo o crescimento de gramíneas exóticas invasoras e fornecendo microclima necessário para espécies secundárias e clímax, dando mais complexidade ao ambiente. Espécies de Fabaceae, como *Mimosa scabrella* Benth., tem a capacidade de fixar nitrogênio aumentando a disponibilidade de nutrientes no solo, facilitando o estabelecimento da comunidade na área, com potencial de melhoria da estrutura e função do ecossistema. A herbivoria é importante, pois os insetos que a realizam servem de alimento para aves, que vem de outras áreas, e conseqüentemente trazem propágulos, aumentando a regeneração natural e a complexidade ecológica, porém em excesso, a herbivoria pode retardar o processo de restauração. A combinação de espécies de distintos grupos ecológicos propicia ao ambiente melhores condições de regeneração natural. O uso de grupos funcionais proporciona melhor cobertura de solo, aumentando a complexidade de interações ecológicas e serviços ecossistêmicos.

Palavras-Chave: Espécies Facilitadoras, Grupo de Diversidade, Grupo de Preenchimento, Grupos Ecológicos.



**8646961 - STATUS DE CONSERVAÇÃO DE VIROLA BICUHYBA (SCHOTT EX SPRENG.)
WARB EM SANTA CATARINA, BRASIL**

**Bruna Baldessar Ghislandi, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Altamir Rocha
Antunes, Robson dos Santos**

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Virola bicuhyba (Schott ex Spreng.) Warb, popularmente conhecida como bicuíba, é de hábito arbóreo pertencente à família Myristicaceae. Trata-se de espécie endêmica do Brasil, exclusivamente no bioma Mata Atlântica e sofreu intensa exploração por seu potencial madeireiro. Estima-se que nas últimas três décadas as populações de *V. bicuhyba* tenham sido reduzidas em mais 65% de sua cobertura dentro da área de ocorrência, tornando-a ameaçada de extinção para o Brasil. Desse modo, o objetivo do presente estudo foi determinar o status de conservação de *Virola bicuhyba* para o estado de Santa Catarina, Brasil. Para tanto, importantes bases de dados de ocorrência das espécies foram utilizadas, sendo elas o Sistema Global de Informação sobre a Biodiversidade (GIBIF), registros de herbários catarinenses (CRI, FLOR, HBR, FURB, JOI e LUSC), registros do IFFSC além de dados encontrados em artigos científicos. Os pontos de ocorrência da espécie foram marcados em mapa e importados para o software GeoCAT (Geospatial Conservation Assessment Tool), utilizando os critérios da IUCN (International Union for Conservation of Nature). Com base nos critérios da IUCN, uma espécie pode ser enquadrada em 11 diferentes categorias de acordo com o grau do risco de extinção, sendo: Criticamente em Perigo (CR), Em Perigo (EN) ou Vulnerável (VU) os que mais necessitam de ações para sua conservação. *Virola bicuhyba* possui avaliação quanto à ameaça de extinção para o Brasil categorizada Em Perigo (EN) a qual se enquadra nos critérios A4acd, onde o critério A4 se baseia na redução populacional que não foram cessadas até os dias atuais e são previstas para o futuro; critério 'a' por meio de observação direta; critério 'c' por meio do declínio em sua área de ocupação e extensão de ocorrência devido a qualidade do habitat; e critério 'd' devido a níveis reais ou potenciais de exploração. Já a avaliação para Santa Catarina também foi categorizada como Em Perigo (EN), porém se enquadrou nos critérios B2ab(i,ii). Sendo assim, o critério B2 por apresentar população restrita em área de ocupação (352 km²) menor que 500 km²; critério 'a' apresentando população severamente fragmentada; critério 'b' com declínio continuado; e critério 'ii' em relação a sua área de ocupação e critério 'iii' quanto à qualidade de seus habitats. Diante disso, sugere-se a atualização na lista oficial de espécies ameaçadas do estado de Santa Catarina incluindo *V. bicuhyba*, a fim de evitar o uso de listas auxiliares, como a lista mundial, do Brasil ou de estados vizinhos, uma vez que dados secundários refletem numa informação superficial do verdadeiro status de conservação da espécie.

Palavras-Chave: Risco de extinção, Flora ameaçada, Floresta Atlântica, Fragmentação florestal



9442952 - VARIAÇÃO TEMPORAL NA ABUNDÂNCIA DE TRÊS ESPÉCIES DE MORCEGOS FRUGÍVOROS (CHIROPTERA: PHYLLOSTOMIDAE) EM DOIS AMBIENTES DE MATA ATLÂNTICA NO SUL DE SANTA CATARINA

Karolaine Porto Supi, Luana da Silva Biz, Beatriz Fernandes Lima Luciano, Natalia da Silva Brunelli, Isadora Hobold Dal Magro, Fernando Carvalho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Os padrões de abundância dos animais são moldados por atributos como, disponibilidade de abrigo, espaço e recurso alimentar. Essa característica pode ser alterada por modificações ambientais, como por exemplo, transformação de ambientes naturais em antrópicos, principalmente em urbanos. Nesse novo ecossistema, os organismos podem experimentar variações temporais nestes recursos, as quais influenciam as populações que ocorrem nestas áreas. O presente estudo teve como objetivo comparar a dinâmica temporal da abundância de três espécies de morcegos em ambiente natural e urbano, na região sul de Santa Catarina. O estudo foi desenvolvido em duas áreas localizadas na região Sul de Santa Catarina. Ambas as áreas estão inseridas no bioma Mata Atlântica, na formação de Floresta Ombrófila Densa. A área de ambiente natural (Área 1), está localizada no município de Treviso, inserida na área de amortecimento da Reserva Biológica Estadual do Aguai. A área urbana (Área 2), corresponde ao fragmento florestal do Parque Ecológico Municipal José Milanese, localizado no município de Criciúma. Na Área 1 as amostragens foram realizadas entre junho de 2018 e maio de 2019 e; na Área 2 – de abril de 2018 a março de 2019. Ambas com duas noites de amostragens mensais. Para captura dos morcegos, foram instaladas em cada noite oito redes de neblina (uma de 12 x 2,5m; três de 9 x 2,5m e; quatro de 6 x 2,5m), abertas por seis horas, após início do crepúsculo. Avaliamos a abundância mensal de *Artibeus lituratus*, *Artibeus fimbriatus* e *Sturnira lilium*. Para verificar se a abundância das espécies foi igualmente distribuída ao longo dos meses, foi utilizado o teste qui-quadrado para estatística circular ($p < 0,05$). Dentre essas, foram capturados 614 indivíduos, sendo 351 em ambiente natural e 263 em ambiente urbano. Todas as três espécies apresentaram diferença na comparação da abundância mensal entre as áreas ($Z=54,372$ e $p < 0,001$; $Z=54,372$; $p < 0,001$, respectivamente). A primeira, apresentou pico de captura na área 1 em fevereiro e março, enquanto na área 2, esse ocorreu entre março e abril. Já a segunda, na área 1 foi observado picos em fevereiro e março, enquanto que, na área 2 esse foi entre julho e setembro. Para *Sturnira lilium* na área 1 o pico de abundância aconteceu em março e maio, já na área 2 em novembro e abril. Para morcegos frugívoros, os padrões de variação temporal na abundância das espécies, tendem a estar relacionados à disponibilidade de recurso alimentar. Ambientes naturais e urbanos possuem diferenças em termos de composição florística e consequentemente, na disponibilidade temporal de recurso alimentar. Ademais, em áreas urbanas, o consumo de frutos de espécies exóticas pode fornecer complementação na dieta dos morcegos, alterando assim, ainda mais o padrão temporal de abundância. Compreender a dinâmica temporal de abundância dos morcegos em diferentes ambientes do bioma Mata Atlântica, contribui para o planejamento de ações para conservação do grupo.

Palavras-Chave: Ambientes naturais e urbanos, morcegos, variação temporal, Mata Atlântica, Santa Catarina.



4964217 - VERTEBRADOS SILVESTRES ATROPELADOS EM RODOVIAS DO ENTORNO E INTERIOR DA APA MORRO ALBINO E ESTEVES, CRICIÚMA - SC.

Mariluci Pereira, Jairo José Zocche

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O atropelamento de fauna silvestre em rodovias é considerado uma das principais ameaças a biodiversidade. Estima-se que cerca de 473 milhões de animais são vítimas de atropelamentos por ano nas estradas brasileiras. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo principal, levantar dados sobre a composição de espécies de vertebrados atropelados em rodovias do entorno e interior de uma Área de Proteção Ambiental – APA do município de Criciúma, sul de Santa Catarina. O estudo foi realizado em sete rodovias que contornam ou cortam a APA Morro Albino e Esteves, a qual possui um dos ambientes mais conservados do perímetro urbano do município de Criciúma. A APA abriga grande parte da biota da região, evidenciando assim a importância de estudos que quantifiquem os atropelamentos da fauna que utilizam tal área. As amostragens iniciaram em outubro de 2018, se estendendo até agosto de 2019, o trecho total de 64,2 km foi monitorado duas vezes ao mês, com intervalo de 15 dias entre as amostragens, resultando em 1.412 km, percorridos em 22 dias. Percorreu-se as rodovias de carro, com velocidade entre 40 e 50 km/h. Para cada animal encontrado anotou-se a coordenada em UTM e realizou-se o registro fotográfico da carcaça. A identificação taxonômica foi realizada ao menor nível taxonômico possível, com auxílio de guias e especialistas de cada grupo. Ao término das 22 amostragens, foram contabilizados 237 indivíduos atropelados, pertencentes a 45 espécies. A Classe Mammalia foi a mais representativa ($n = 109$), seguida da classe Aves ($n = 85$), e em menor número a Classe Amphibia ($n = 21$) Squamata ($n = 15$) e Testudines ($n = 1$). O Gênero Didelphis foi o mais atropelado ($n = 63$), representado principalmente pela espécie *D. albiventris*. Cabe destacar que devido a deterioração de alguns indivíduos encontrados ($n = 6$) esses não puderam ser identificados em nível de classe. Os resultados mostrados nesse estudo são importantes, pois, são capazes de subsidiar políticas de gestão destas rodovias, de maneira que possam diminuir os atropelamentos da fauna silvestre da região, contribuindo assim com a conservação da biodiversidade.

Palavras-Chave: Fauna atropelada, Ecologia de estradas, Conservação, Área de Proteção Ambiental.



1481185 - AVIFAUNA BIOINDICADORA DE RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS NA BACIA CARBONÍFERA DE SANTA CATARINA, BRASIL

Bento Tadeu Leandro Junior, Vitor Rosauro Bastos, Jairo José Zocche

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A exploração de carvão no sul de Santa Catarina causa alterações nos ecossistemas, o que requer ações para a recuperação de áreas degradadas. Os bioindicadores são ferramentas úteis para definir o grau de recuperação de um ecossistema, sendo as aves um dos grupos mais utilizados. O estudo de seus hábitos alimentares e nichos auxilia na avaliação da qualidade ambiental das áreas em recuperação. O objetivo do estudo foi avaliar a sensibilidade ambiental da avifauna de uma área em estágio inicial de recuperação ambiental, após a mineração de carvão em Criciúma, SC. Para determinar a composição da avifauna foi utilizado o método de ponto de escuta, sendo estabelecidos cinco pontos de amostragem, onde se registravam todas as espécies vistas ou ouvidas em um raio de 50 metros durante 5 minutos. As amostragens foram mensais de outubro de 2018 a julho de 2019 em dois dias não consecutivos. Na parte da manhã os registros se deram a partir do amanhecer e a tarde duas horas antes do crepúsculo e, e em ambos períodos se estendiam até que todos os pontos fossem amostrados. A classificação das aves em guildas e quanto à sensibilidade à qualidade ambiental se deu com base em literaturas específicas. A abundância das espécies foi avaliada por meio do Índice Pontual de Abundância (IPA), a diversidade por meio do Índice de Shannon-Weaver e, a riqueza esperada para a área por meio do Índice de Bootstrap. Foram registradas 75 espécies distribuídas em 29 famílias e 16 ordens, sendo a maioria (61%) de passeriformes. Houve 2.627 contatos resultando em uma média de 13,14 contatos por amostra. O IPA de cada espécie variou entre 0.005 ($n =$ um contato em 16 espécies) e 1.46 ($n =$ 292 contatos apenas em *Volatinia jacarina*). A maioria das espécies ($n =$ 64) foi classificada como de baixa sensibilidade à degradação ambiental, com apenas 11 com média sensibilidade. A guilda dos insetívoros contou com o maior número de espécies ($n =$ 34), seguido por onívoros ($n =$ 19) e granívoros ($n =$ 11). Os carnívoros, nectarívoros e piscívoros contaram com cinco, quatro e uma espécie, respectivamente e, as guildas dos herbívoros e frugívoros, com duas espécies. O índice de Bootstrap estimou 81 espécies o que demonstra que as espécies observadas representam quase a capacidade máxima que a área pode abrigar. O índice de diversidade Shannon-Weaver (H') aponta uma diversidade ainda pouco expressiva $H' = 3.353$, o que pode indicar a ausência de nichos para um número maior de espécies. Os resultados demonstram que atualmente a área em estudo permite apenas o estabelecimento de espécies com baixa e média sensibilidade à degradação ambiental. Sendo a maioria de hábitos generalistas, refletindo o estágio sucessional ainda inicial, com complexidade estrutural vegetal simples e com pouca oferta de nichos para espécies com maiores exigências ecológicas.

Palavras-Chave: Aves, Guildas tróficas, Restauração ecológica, Carvão, Áreas degradadas



9845135 - O HERBÁRIO VIRTUAL DA FLORA E DOS FUNGOS E O HERBÁRIO PE. DR. RAULINO REITZ (CRI)

Aline Votri Guislon, Bruna Baldessar Ghislandi, Beatriz Luiz Sebastião, Guilherme Alves Elias, Altamir Rocha Antunes, Vanilde Citadini Zanette, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia - Herbário Virtual da Flora e dos Fungos (INCT-HVFF) tem como missão promover a qualidade de dados, integrar as informações de acervos dos herbários do país e repatriar dados de coletas de origem brasileira depositadas em acervos no exterior. Essa infraestrutura de dados é disponibilizada de forma livre e aberta à toda a comunidade científica, bem como ao poder público e à sociedade em geral. Em 2019, o INCT-HVFF completa 10 anos de atividades, atuando hoje com 141 herbários associados, sendo 119 nacionais e 22 do exterior. Os dados dos registros são compartilhados pelos herbários através da rede INCT/SpeciesLink (<http://inct.splink.org.br>). O INCT-HVFF tem reunido esforços para ampliar a qualidade dos dados taxonômicos e geográficos dos acervos, onde no mês de setembro de 2018 iniciou uma campanha para incentivar ações que visem aprimorar e qualificar os bancos de dados entre os herbários. Ressalta-se que 60% dos herbários associados ao INCT possuem 100% de seus dados disponibilizados online, entretanto, novos dados são continuamente integrados à rede. Entre as ações de melhorias destacam-se o compartilhamento das imagens das exsicatas que vem aumentando expressivamente (500 mil imagens compartilhadas online no primeiro semestre de 2019). As informações suspeitas ou faltantes tiveram diminuição significativa, melhorando consideravelmente a qualidade dos dados. Salienta-se, também, outra importante melhoria na qualidade dos dados, onde as novas inclusões têm informações de georreferenciamento conferidos e corretos, associados a coordenadas consistentes (<http://inct.florabrasil.net/>). Neste contexto, o Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz (CRI) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), associado ao INCT desde 2012, tem aderido a esta campanha para melhorar os dados de seu acervo. A aquisição de equipamentos para digitalização de imagens das exsicatas, bem como captação de bolsistas voltados a esta atividade, tem trazido resultados positivos para a qualidade dos dados do Herbário CRI. Em consequência dessa ação, dos 13.307 registros que o CRI disponibiliza online na rede SpeciesLink, 84% já se encontram disponíveis com imagens. Além disso, a equipe do Herbário CRI também vem movendo esforços no sentido de melhorar inconsistências relacionadas às coordenadas geográficas, que consistem em coletas sem altitude, latitude e longitude, assim como atualização na nomenclatura das espécies. Desta forma, ratifica-se a importância do INCT-HVFF na conservação da biodiversidade, sobretudo por facilitar a troca de informação entre pesquisadores e técnicos, além da catalogação da biodiversidade.

Palavras-Chave: Biodiversidade, Coleção Biológica, Flora Digital



1999524 - O QUE SABEMOS SOBRE AS FLORESTAS URBANAS DO BRASIL?

Amanda Vieira Matiola, Aline Votri Guislon, Daniela Fernandes Pacheco da Silva, Patrícia Figueiredo Corrêa, Peterson Teodoro Padilha, Lucas da Rosa Oliveira, Altamir Rocha Antunes, Guilherme Alves Elias, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A expansão urbana sem planejamento vem causando forte pressão nos ecossistemas naturais devido a fragmentação florestal, degradação e perda de habitat. As florestas urbanas são fundamentais para a melhoria da qualidade de vida nas grandes cidades, além de consistirem em refúgios naturais para animais silvestres, auxiliando no equilíbrio ecológico necessário diante de ambientes extremamente alterados, como os centros urbanos. Desta forma, é fundamental preservar e conhecer as florestas urbanas. Esse estudo se propôs a (i) avaliar o incremento temporal do número de artigos sobre florestas urbanas no Brasil; (ii) elucidar as principais áreas do conhecimento em que os artigos se enquadram; (iii) distinguir os grupos taxonômicos estudados nos artigos e (iv) identificar as revistas científicas que mais publicam sobre o tema. Foram utilizadas duas bases de dados eletrônicas para a realização da pesquisa: SciVerse Scopus e Scielo. O termo utilizado na busca foi "urban forest", selecionado nos itens título, resumo e palavras-chave, após isso, a busca foi refeita acrescentando a palavra "Brasil", para que fossem selecionados os trabalhos sobre florestas urbanas em âmbito nacional. Foram encontrados 135 artigos científicos indexados entre o ano de 1993, ano do primeiro registro, e 31 de dezembro de 2018, sendo que nos últimos três anos ocorreram o maior número de publicações (2016 e 2017, com 15 artigos cada e 2018 com 24). As pesquisas científicas sobre florestas urbanas no Brasil, em geral, despertam interesse da área das Ciências Biológicas, a qual resultou em 114 artigos. Os outros 21 artigos foram resultados das áreas de Ciências da Saúde (5), Engenharias (5), Multidisciplinar (5), Ciências da Agricultura (4) e Ciências Sociais (2). Nove grupos taxonômicos foram identificados nesta análise, onde as plantas foram os taxa estudados no maior número de artigos (60), seguido por insetos (37), mamíferos (20), invertebrados não insetos (8), anfíbios (8), humanos (6), aves (6), microrganismos (5) e répteis (4), salientando-se que em um mesmo artigo mais de um grupo pode ter sido estudado. As 11 revistas que mais publicaram sobre o tema possuem perspectiva voltada à área das Ciências Biológicas. A Revista Árvore tem escopo voltado a área de Ciência Florestal, o que pode justificar o seu maior número de artigos, visto que as plantas são o grupo predominante. Um menor número de artigos apresentaram pesquisas sobre a gestão das florestas urbanas, entretanto, elas são importantes provedoras de serviços ecossistêmicos e devem ser efetivamente gerenciadas para a preservação e melhora da qualidade ambiental da região onde se encontra. A maioria dos artigos estudaram o grupos das plantas, insetos e mamíferos, enquanto que outros grupos taxonômicos, como o dos répteis, microrganismos, aves e humanos foram pouco estudados. Faz-se necessário mais pesquisas sobre as florestas urbanas para que sua biodiversidade seja melhor compreendida em seu amplo aspecto.

Palavras-Chave: Bibliometria, Biodiversidade, Expansão Urbana, Florestas Urbanas, Fragmentação Florestal.



2159228 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MODELAGEM MATEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FUNÇÃO DO SEGUNDO GRAU

Ester dos Santos da Silva, Ledina Letz Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Meio Ambiente-MA sofre grandes degradações, tanto pelo desenvolvimento tecnológico, quanto pela retirada dos recursos da natureza, e para analisar o aumento desses danos, faz-se necessário estudar os males causados a ele (CHAVES; FARIAS, 2005). O ensino da matemática pode criar possibilidades de análises, discussões e formulações de conjecturas, que os alunos poderão utilizar nas soluções de problemas vividos fora das salas de aula. Em consonância ao projeto anterior, cujo resultado foi uma proposição didática-PD para aplicação em sala de aula, trabalhando a Modelagem Matemática-MM na análise do problema do desmatamento - promovendo a Educação Ambiental - EA. A intensão dessa pesquisa foi, além de aplicar conceitos matemáticos, promover a compreensão do MA com uma visão crítica e formadora da cidadania dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi aplicar tal PD, envolvendo conceitos matemáticos anteriormente adquiridos, em especial função Quadrática (do segundo grau) - FQ. Após a confecção do material didático, no contato com a escola do município de Forquilha/SC, recebeu-se o aceite para aplicação da PD. No período matutino, com 21 alunos do 3º ano do Médio a PD foi aplicada. Nela trabalhou-se FQ relacionada ao problema ambiental desmatamento em SC, por meio da MM, fundamentada em Almeida et al(2012). Utilizou-se Datashow e Power Point como ferramenta didática; os alunos foram divididos em grupos; e com o material didático produzido e as tabelas de dados do desmatamento em SC, coletados do Atlas dos Remanescentes Florestais da Mata Atlântica (SOS Mata Atlântica, 2018). Iniciou-se a oficina com a inteiração, nela os alunos foram orientados acerca do problema do desmatamento/SC; debateram nos grupos e entregaram um consenso, sobre os questionamentos/desmatamento; construíram uma tabela apenas no intervalo de 2014 à 2017; elaboraram o gráfico dos pontos sugeridos - etapa de matematização - elaboraram o modelo matemático do desmatamento com uso dos conceitos anteriormente adquiridos; na etapa final, validação, os alunos verificaram os resultados do modelo, comparando-os com os apresentados na literatura. Os alunos tiveram dificuldade em relembrarem conteúdos como: FQ; sistemas lineares; matrizes e determinantes. Mesmo os que não participaram de todas as atividades, na inteiração foi possível repensar sobre a questão do desmatamento, resultado também relevante da oficina. Para alguns alunos a experiência representou o desenvolvimento de uma consciência ética em relação a preservação dos remanescentes da Mata Atlântica, mas para outros, a preocupação maior foi a questão matemática do problema.

Palavras-Chave: Modelo Matemático, Desmatamento, Proposição Didática, Remanescentes Florestais, Meio Ambiente.



1388614 - A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO EM SANTA CATARINA: EXPERIÊNCIAS EM CURSO

Aline Camilo Locatelli, Giani Rabelo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este estudo teve como objetivo conhecer as instituições/experiências museológicas que estão preservando o patrimônio escolar em Santa Catarina. A partir dos objetivos específicos pretendeu-se: analisar o conceito de Patrimônio Cultural na relação com o conceito de Patrimônio Educativo no campo da História da Educação; identificar as instituições/experiências museológicas que preservam o patrimônio escolar e suas trajetórias históricas e as tipologias de acervo; dar maior visibilidade às instituições/experiências museológicas que preservam o patrimônio escolar em Santa Catarina. Para atingir os objetivos desta pesquisa foram realizados estudos bibliográficos, a fim de compreender a discussão sobre patrimônio cultural, patrimônio educativo/escolar, bem como sua preservação. Além disso, foi realizado um rastreamento na internet para identificar as experiências que estão sendo realizadas em Santa Catarina neste viés. Dessa forma, a pesquisa define-se como de caráter qualitativo e documental. O mapeamento das instituições museológicas foi realizado a partir das informações contidas em sites, utilizando para isso dos seguintes descritores associados: Santa Catarina, Museu Pedagógico, Museu Escolar, Centro de Memória, Patrimônio Educativo. As informações coletadas foram organizadas respeitando os seguintes aspectos: Instituição, Breve Histórico, Identificação; referências web; endereço; contato, coordenação, titularidade/mantenedor e logomarca entre outros. A legislação brasileira têm demonstrado preocupação com o patrimônio, por meio da promulgação de novas leis. A educação e, conseqüentemente, a instituição escolar fazem parte do Patrimônio Cultural de várias sociedades. Além de suas edificações, as escolas abrigam ao longo do tempo diferentes mobílias, utensílios, documentos, entre outros que constituem sua cultura escolar. Atualmente, tem-se conhecimento de diversos projetos de preservação da cultura e do patrimônio educativo que estão sendo desenvolvidos. No âmbito das instituições escolares, várias experiências de preservação estão sendo implementadas, tanto no Brasil como em outros países. Tratando-se de Santa Catarina, existem algumas experiências em curso. Santa Catarina conta oito experiências neste campo, entre museus e centros de memória. Percebe-se que, diferente de outros estados brasileiros, a iniciativas de preservação do patrimônio educativo de escolas públicas prevalece, portanto este é um aspecto relevante merecedor de destaque. Conclui-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado em busca de obter, de fato, a preservação da história da educação catarinense, a fim de ressignificar o presente, tendo como referência o passado, para que o futuro seja vislumbrado. Apesar de algumas iniciativas de preservação do patrimônio escolar, oficiais ou não, ainda há muitos bens que pertencem às escolas sendo descartados sumariamente, devido à falta de uma política que estabeleça a obrigatoriedade da preservação da história da escola.

Palavras-Chave: Patrimônio Cultural, Patrimônio Educativo, Preservação, Santa Catarina



2146975 - AS QUESTÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE SOB A ÓTICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Taina Pereira, Vidalcir Ortigara

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O objetivo do presente texto é apresentar reflexões sobre a questão de gênero na sociedade sob a ótica do materialismo histórico-dialético. Para isso estabelecemos como objetivos específicos buscar conceitos no materialismo histórico-dialético que ajudam a explicar a condição de inferioridade social da mulher e analisar estudos de pensadores do século XVIII sobre o “papel” da mulher na sociedade. O presente trabalho é resultado, em parte, dos estudos realizados na disciplina obrigatória “Educação e Teoria do Conhecimento”, do curso de pós-graduação em Educação da UNESC. Trata-se de um estudo bibliográfico desenvolvido na análise e estudo de autores de referência sobre o tema. Inicialmente focamos em Markus (2015), que aborda a essência humana como constituída de três categorias: trabalho, sociabilidade e consciência. Para o autor, estas são determinadas pelo conjunto das relações sociais, modificando a ideia de essência humana como um conjunto de traços fundamentais dos indivíduos que se mantêm intocados pelo desenvolvimento histórico da humanidade. Portanto, se a essência humana não é algo imutável, nas condições de alienação, que predomina no modo de produção capitalista, essas três categorias se desenvolvem unilateralmente no homem, uma condição negativa para o desenvolvimento do ser humano nos mais diversos contextos sociais e históricos. É nesse contexto que as relações entre os homens também é marcada, pois essas relações não se apoiam sobre a base de uma autêntica potencialidade dos valores humanos, mas sobre a base das condições da humanidade calcada na primazia da sociedade capitalista. Segundo Forte (2015), nessa situação se encontra o fenômeno da inferiorização da mulher, que se manifesta no modo de produção capitalista com a desigualdade entre homens e mulheres no âmbito econômico, político, religioso etc. Dessa forma podemos afirmar que não existe nenhuma determinação natural que justifique a inferioridade da mulher no interior das relações sociais. Tal fenômeno se forma na própria constituição das relações de produção em cada contexto sócio-histórico. Ressaltando esse argumento, podemos enfatizar a “leitura” sobre a mulher no seio da sociedade diferente daquela estabelecida por pensadores do século XVIII. Nos estudos de Rousseau (1995), por exemplo, a mulher é responsável pela vida doméstica, pela educação primária de seus filhos, atribuição que a natureza lhe impôs, algo dado pelo criador. Conclui-se que o trabalho foi relevante, pois possibilitou a reflexão sobre o “papel” da mulher na sociedade por meio de autores de diferentes bases teórico-metodológicas. Observamos que os autores apresentam um posicionamento comum, o de que a mulher sempre esteve em uma posição determinada na sociedade. Entretanto, nas leis da metafísica a mulher possui determinada posição pelas próprias mãos do criador, já no materialismo é de acordo com as relações sociais desenvolvidas historicamente pelo próprio homem. Fonte Financiadora: PROSUC/CAPES.

Palavras-Chave: Gênero, Formação Humana, Materialismo Histórico-Dialético



7199414 - EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ETNICORRACIAL: A LEI N. 10639/03 E O ENSINO DE LITERATURA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CRICIÚMA (SC)

Gabriela da Rosa Fernandes, André Cechinel, Bruna Ronconi, Gabriela da Rosa Fernandes, Lana Lavezzo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente projeto tem como objetivo examinar a maneira com que os professores da rede pública estadual da cidade de Criciúma (SC) compreendem o ensino da literatura africana e afro-brasileira nas aulas, assim como a aplicabilidade da lei n. 10639/03 e a relevância da educação para as relações etnicorraciais. Para a realização da pesquisa, em um primeiro momento, os professores os quais trabalham com o ensino de literatura foram entrevistados e suas respostas analisadas de acordo com o objetivo do projeto. Intercaladas com as entrevistas, leituras foram efetuadas para melhor assimilação e apropriação teórica do conteúdo trabalhado, autores como Kabengele Munaga (2009) e Achille Mbembe (2001) foram importantes para o estudo. Com base nos estudos realizados ao longo da pesquisa serão desempenhadas atividades em escolas. Em subsequência, um artigo científico e um relatório serão escritos. Apesar de a pesquisa ainda estar em processo de execução e por consequência não ainda ter seus resultados finais, já se é possível observar alguns padrões nas entrevistas, como por exemplo, a falta de preparação referentes à lei 10639/03 e a dificuldade em relacionar os conteúdos com o ensino da literatura afro-brasileira e africana.

Palavras-Chave: Lei N. 10639/03, Ensino de Literatura, Literatura Africana, Literatura Afro-Brasileira, Rede Pública Estadual



7755139 - NOTAS DO PENSAMENTO CRÍTICO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE E THEODOR ADORNO: PENSAR CONTRA IGNORÂNCIA E A BARBÁRIE

Karoline Cipriano dos Santos, Alex Sander da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Em nosso tempo, a educação, a formação cultural e a sociedade se veem cercadas, por um lado, pela lógica da dominação capitalista e, por outro lado, sofrem uma crise de fundamentos referenciais no que tange a formação humana na contemporaneidade. A dispersão dos rumos dessa crise vem demonstrando suas fragilidades na (re)formulação das concepções educativas, a formação docente, reformas do sistemas de ensino (o caso por exemplo do papel da escola, reformas na BNCC, etc). Nesse sentido, este plano de trabalho pretendeu refletir sobre os sentidos do “educar” (formar), na perspectiva das contribuições da educação como prática de liberdade e autonomia de Paulo Freire e da educação como emancipação em Theodor W. Adorno. Buscou-se estabelecer confluências entre o pensamento crítico dos autores e uma análise atual das condições do campo educacional brasileiro. De modo particular, trata-se de desenvolver o exercício do pensamento crítico sobre esse nosso tempo social e, conseqüentemente, sobre as “novas”(velhas) configurações “protofascista” da educação brasileira. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e foram feitas aproximações entre os pensamentos dos dois autores no que diz respeito a educação e a análise social das barbáries e contra – barbáries da modernidade. As principais obras estudadas foram Educação e emancipação, de Adorno, e Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Foram analisadas as categorias de contexto histórico social, diagnóstico da conjuntura social, críticas ao modelo vigente de educação e aposta à educação em cada autor. Nesse caminho, fizemos aproximações entre os pensadores. Paulo Freire é um educador brasileiro, conhecido mundialmente, indignado com a conjuntura social que presenciou – ditadura, etc, e sobre as injustas relações sociais que se estabelecem desde a educação. Em sua obra se debruçou principalmente sobre a educação, relação opressores e oprimidos e sua superação por meio da educação libertadora. Já Theodor Adorno, foi um pensador alemão, que compôs uma ampla obra, abordando e criticando diversos aspectos da sociedade em que viveu. Viveu no pós-guerra, então uma das coisas que critica e reflete sobre é o Holocausto, a barbárie. Dentre os diversos conceitos cunhados em suas obras se destacam, para este escrito a Indústria cultural e a educação contra barbárie. Para esse autor a premissa da educação é que Auschwitz não se repita. Em nosso estudo a hipótese é que os dois autores, potencializados nas categorias de análise ignorância e barbárie, oferecem subsídios para se pensar, por meio da educação, a própria resistência à ignorância e à barbárie nos tempos atuais.

Palavras-Chave: Educação, Paulo Freire, Emancipação



7647166 - O PERFIL DO ACADÊMICO DE ENGENHARIA DE UMA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE: FATORES CONTRIBUINTES PARA SUA EVASÃO

Lucas Vieira Machado, Kamila Benedet Salvalaio, Kamila Vieira Alves, Kristian Madeira, Vilson Menegon Bristot

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A cada ano o número de ingressos no ensino superior é muito grande, no entanto tem-se observado altos índices de evasão, ou seja, muitos dos acadêmicos que iniciam seus estudos não chegam a concluir o processo. Sendo assim, o presente estudo teve por objetivo identificar o perfil dos acadêmicos de engenharia, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), e também apontar os fatores que eles consideram contribuintes para a evasão. A pesquisa foi realizada entre abril de 2018 e fevereiro de 2019, teve fundamentação teórica baseada em teses, dissertações, artigos e outros referenciais. A amostra mínima foi constituída por 301 acadêmicos dos cursos de Engenharia (Agrimensura, Ambiental e Sanitária, Civil, Materiais, Mecânica, Produção e Química) da UNESC. Optou-se pelo enfoque quantitativo, realizando coleta de dados por meio de questionário aplicado presencialmente. A análise dos dados foi realizada com a utilização do software IBM Statistical Package for the Social Sciencies (SPSS). As variáveis quantitativas foram expressas por meio de média e desvio padrão e as variáveis qualitativas por frequência e porcentagem. Os cursos demonstraram uma prevalência por pessoas do sexo masculino ($n=178$, 59,1%) e idade média de 22,68 anos ($\pm 4,25$). Observou-se predominância do curso de Engenharia Civil ($n=141$, 46,8%) e no período noturno ($n=257$, 85,4%). Destacou-se que 233 (77,9%) dos acadêmicos encontravam-se em situação acadêmica não regular no andamento do curso, ou seja, não cursavam todas as disciplinas da fase a qual estava matriculado no sistema da Universidade. Majoritariamente os discentes não possuíam bolsa de estudo ($n=183$, 61,0%) e também não recebiam auxílio financeiro ($n=191$, 63,9%). Os acadêmicos apontam que os fatores de caráter econômico estão diretamente relacionados com a desistência e trancamento de matrícula na instituição estudada. Outros motivos como: falta de qualidade do curso e a falta de perspectiva profissional também foram classificados como relevantes. Os discentes indicam que os aspectos pessoais ou dificuldades de desempenho do curso não são os principais contribuintes para o processo de evasão que ocorre na instituição.

Palavras-Chave: Ensino superior, Engenharia, Perfil do aluno, Motivadores, Evasão.



3516369 - ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DO GPEMAHC REFERENTES AOS LIVROS DIDÁTICOS DA PROPOSIÇÃO DAVYDOVIANA

Emilly Vicente de Freitas, Ademir Damazio

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A atual pesquisa tem por intuito colaborar para os atuais e futuros estudos do GPEMAHC (Grupo de Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural), que teve seu início em 1990 como um grupo de estudos e, a partir de 2000 tornou-se um grupo de pesquisa que há dezoito anos aprofunda suas investigações na Teoria Histórico-Cultural e Ensino Desenvolvimental. Este grupo, por sua vez, é vinculado ao GEPAPe (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica da USP). Ambos procuram promover o acesso às suas produções bibliográficas: artigos, livros, dissertações e teses referentes à referida teoria. Por decorrência, o objetivo se dirige para a organização e busca dessas literaturas para disponibilizá-las, aos pesquisadores e interessados, em espaços on-line, arquivos de computadores e HD externo. Para tanto, realizou-se três ações. A primeira foi a busca, nos computadores dos componentes do grupo, de todas as obras digitalizadas e artigos baixados das revistas on-line, livros didáticos e de orientações do sistema Elkonin-Davýdov em língua russa e as respectivas traduções. O conjunto dessas referências foi organizado em pastas no Google Drive e compartilhado a todos os integrantes do Grupo, a fim de possibilitar o acesso, agora de forma organizada e não mais dispersa. A segunda ação diz respeito à editoração de imagens dos livros didáticos, produzidos na Rússia por Gorbov e seus colaboradores. Especificamente, a correção ocorreu nas traduções, pois algumas figuras ficaram ilegíveis e em lugares incorretos. Por fim, a última ação, foi o levantamento de teses e dissertações, orientadas por membros do GEPAPe, a partir da identificação nos respectivos curriculum lattes. A busca ocorreu nos sites das universidades de origem desses pesquisadores. No entanto, nem todos os trabalhos foram encontrados, pois devido ao tempo recente da defesa, ainda não estão disponíveis na página virtual dos Programas. Esses dados foram organizados em quadros, nos programas de Word e Power Point, nomeados pelo orientador e instituição, com as seguintes indicações, por coluna: autor(a), título, ano, palavras-chave e link para o acesso às obras. Esses quadros foram submetidos aos membros do GEPAPe para a sua atualização, caso algum dos trabalhos não tenha sido registrado. Todas as ações do projeto propiciaram maior facilidade na procura e acesso de todas as produções disponíveis para fundamentar as pesquisas dos grupos na referida base teórica. Particularmente, o envolvimento nesse levantamento e organização dos dados oportunizou maior conhecimento das bibliografias que os grupos possuem e produzem, necessárias para o estudo da organização do ensino numa perspectiva Desenvolvimental.

Palavras-Chave: Organização, Produção Bibliográfica, Disponibilização.



7521170 - OS DESAFIOS DA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA OU METODOLÓGICA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA NA UNESC: O QUE PENSAM E VIVENCIAM OS PROFESSORES

João Victor Medeiros Silveira, Zélia Medeiros Silveira, Kaciely da Silva Martins, Guilherme Vieira Hahn

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho objetivou compreender a perspectiva dos docentes da UNESC quanto a sua atuação frente a acessibilidade pedagógica/metodológica junto aos acadêmicos com deficiência, pontuando as possibilidades e limites deste processo. Para esse fim, realizou-se um estudo teórico sobre o tema, e uma pesquisa de campo por meio da aplicação de entrevistas narrativas com docentes das diversas áreas do conhecimento. As entrevistas revelaram que os professores, inicialmente, se sentiam inseguros ao lecionar para os acadêmicos com deficiência, tendo em vista que não tiveram em sua formação, conteúdos que os instrumentalizassem para este trabalho. E razão disso a maior parte das suas propostas de acessibilidade pedagógica/metodológica foram decorrentes de suas experiências em sala de aula. Dentre as adaptações mais relevantes, podemos citar o uso de um computador adaptado para estudantes com dificuldades motoras, sintetizador de voz para aqueles que apresentavam distúrbios de linguagem, vídeos e imagens com áudio-descrição, expressões corporais para acadêmicos com deficiência visual, além de se colocarem a disposição do acadêmico e adaptarem textos às suas necessidades. É importante dizer, que os professores de modo geral, se comprometeram com a inclusão dos acadêmicos com deficiência apesar das dificuldades encontradas. Também vale destacar que, a acessibilidade pedagógica/metodológica não deve ser um compromisso único e exclusivo do professor, mas também das universidades, que devem possibilitar os meios através de recursos técnicos e formações continuadas para que essa prática seja qualificada. Apesar do empenho dos professores em prol da acessibilidade pedagógica/metodológica, faz-se necessário ampliar as discussões sobre o tema, revisitando as políticas de acessibilidade e inclusão da UNESC, dialogando com os professores que, assim como os acadêmicos, são os protagonistas do processo educativo.

Palavras-Chave: Acessibilidade pedagógica/metodológica, Inclusão, Ensino superior, Docentes



1179993 - GALPERIN E A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL: ESTUDOS INTRODUTÓRIOS

Jeanine Crispim Lucas, Rodrigo de Souza Ramos, Vânia Vitério, Bruno Dandolini Colombo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O objetivo principal deste estudo foi a compreensão da psicologia histórico cultural em uma abordagem introdutória aos estudos de Galperin. Os estudos foram dos autores Leontiev, Vygotsky e Galperin, que abordam o conhecimento com relação a caracterização dos aspectos humanos do comportamento e de como essas características se formam ao longo da história humana. Estes autores estudam também o processo de desenvolvimento durante a vida do indivíduo e a elaboração da psique humana. A periodização da evolução humana vivida pelo sujeito através de atividades principais que eles realizam se dão a partir da sua relação social e não apenas individual que se desenvolve na realização de atividades que transforma o objeto e o indivíduo, desenvolvendo, assim, suas funções psicológicas superiores. Estas nos diferenciam dos animais. O estudo se desenvolveu em três etapas: a leitura dos livros com a realização de resumos buscando a compreensão dos autores citados, posteriormente reflexões, discussões e articulações sobre as principais ideias dos autores e ao final a produção escrita para socializar o conhecimento produzido. Este estudo contribuiu para a ampliação do conhecimento na relação entre os três autores em suas bases psicológicas, filosóficas e pedagógicas à frente ao processo de formação de conceitos de Galperin no qual afirma que o processo de assimilação do aluno, processo de internalização do conhecimento tem enfoque principal, indispensável para pensar a organização do processo de ensino na Educação Física escolar, a partir do suporte das escolhas das atividades do planejamento do docente visando o melhor desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos.

Palavras-Chave: Comportamento, Psicologia histórico cultural, Galperin



6949169 - PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E A TEORIA DE GALPERIN: ESTUDOS INTRODUTÓRIOS

Rodrigo de Souza Ramos, Jeanine Crispim Lucas, Vânia Vitório, Bruno Dandolini Colombo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O objetivo do projeto foi compreender a formação de conceitos e os princípios didáticos de Galperin, para pensar os processos de ensino da Educação Física escolar a partir dos pressupostos do autor. O estudo se realizou por meio de fichamentos, com leituras e discussão de fontes bibliográficas que dessem subsídios para a compreensão do autor. Iniciamos com os artigos: Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na teoria histórico cultural, das autoras Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Carolina Picchetti Nascimento; Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky, da autora Marilda Gonçalves Dias Facci. Paralelamente fomos a Vygotsky com o livro: Formação social da mente, com o objetivo de explicar o desenvolvimento cognoscitivo do ser humano por meio das atividades principais que o ser humano apresenta em cada período do seu desenvolvimento, assim desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, ou seja, compreender a teoria histórico cultural, base da proposta de Galperin. A psicologia histórico cultural apresenta que as funções psicológicas se dão por dois níveis de desenvolvimento, o real e o proximal. O real aquilo que a pessoa consegue realizar sozinha, aprendeu, e o proximal aquilo que consegue realizar com ajuda, mediante tarefas atribuídas. Este desenvolvimento ocorre ao longo da vida do ser humano e a cada período de desenvolvimento com atividades principais. A atividade principal correlacionando com os estudos de Galperin, na fase escolar, é a atividade de estudo, central para o desenvolvimento humano. Estes foram os estudos introdutórios para adentrarmos na teoria de Galperin. Para os estudos acerca da teoria de Galperin, utilizamos os livros: Ensino desenvolvimental, vida, pensamento e obras dos principais representantes russos, dos autores Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes, com o enfoque maior no livro: Vygotsky, Leontiev, Galperin, formação de conceitos e princípios didáticos, de Isauro Beltrán Núñez. A teoria de Galperin, apresentada por Núñez, explicita que a elaboração de conceitos, no caso da escola conceitos científicos, promove o processo de internalização das ações externas, tornando-as internas, ou seja, a passagem da experiência social para o individual. A teoria de Galperin apresenta uma contribuição teórica metodológica importante para a atividade de ensino e consequentemente para a Educação Física.

Palavras-Chave: Galperin, Desenvolvimento, Conceito científico



2154161 - MEMÓRIAS, IDENTIDADES E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO

Douglas Vaz Franco Santana, Alex Sander da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Através dos autores estudados e entrevistas, analisar e compreender características que se destacam em memórias e trajetórias educacionais de professores negros e negras como potencialidades de reconhecimento e valorização das memórias e das experiências culturais negras brasileiras. O projeto buscou mapear biografias destes professores/as negros/as destacam em memórias e trajetórias educacionais de professores negros e negras como potencialidades de reconhecimento e valorização das memórias e das experiências culturais. A manifestação e a promoção da história e da cultura negra, vista a partir de algumas narrativas e memórias biográficas, se configuram, como um espaço privilegiado para conhecer, compreender e valorizar a cultura negra. A educação brasileira, tal como a própria sociedade, precisam reconhecer e redimensionar suas atitudes perante as experiências (no sentido benjaminiano) da cultura negra presentes nela. O propósito é fazer um levantamento de biografias de professores negros e negras do período republicano entre 1920-1980. Este projeto de pesquisa pretende dar ênfase a uma questão que merece destaque: Que características se destacam em biografias de memórias e trajetórias educacionais de professores negros e negras como potencialidades de reconhecimento e valorização da história e da cultura negra brasileira? E ainda: Em que sentido as biografias de professores negros e negras podem potencializar o reconhecimento da história e da cultura negra do Brasil republicano? Como pensar a memória e a história brasileira na perspectiva da educação étnico racial e nos seus desdobramentos pedagógico-formativos na educação básica? Tomaremos como referencial de análise algumas categorias fundamentais, tais como: memória, experiência e narrativa, identidade cultural, culturas afro-brasileiras, educação e relações étnico raciais. Esse referencial da análise buscará contextualizar as relações étnico raciais no âmbito da educação contemporânea, a partir de aspectos fundamentais apontados pelos estudos críticos de Walter Benjamin (memória, experiência), Stuart Hall (identidade cultural), Nestor Garcia Canclini (culturas híbridas), Kabengele Munanga (relações étnico raciais). Este projeto vincula-se aos estudos e pesquisas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS), bem como, ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Minorias – NEAB/UNESC.

Palavras-Chave: Professores Negros/As, Memórias, Experiência, Visibilidade.



6894860 - A SECCIÓN FEMENINA DE LA FALANGE ESPAÑOLA: GÊNERO E ASSISTÊNCIA SOCIAL NO PRIMEIRO FRANQUISMO

Ana Carolina de Sá, Ismael Gonçalves Alves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este estudo desenvolveu-se através de investigações atreladas da Guerra Civil espanhola ocorrida entre 06 de julho de 1936 a 01 de abril de 1939, período no qual republicanos envolveram-se em uma disputa contra forças fascistas que buscaram tomar o governo por meio de um golpe militar. A vitória dos conservadores acarretou na instauração de um regime ditatorial, isso auxiliou para que antigos valores da sociedade ibérica fossem novamente implementados. O estudo buscou compreender discursos, no que tange as relações de gênero, que impuseram às mulheres espanholas se realocarem em espaços subalternos. A pesquisa se encaminhou a partir do órgão fundado por Pilar Primo de Rivera, que compunha o partido político vitorioso, denominado Sección Femenina de La Falange Española. Para que o objetivo de reencaminhar as espanholas à seus respectivos papéis dentro do espaço privado, as falangistas constituíram a Revista Y, contendo manuais para a realização de atividades domésticas e de cuidado. Os conteúdos presentes nas edições da revista foram analisados, a fim de identificar o discurso patriarcal reproduzido por mulheres que não se enquadravam nesse modelo ideal de mulher espanhola. Concluiu-se então, que a Sección Femenina teve marco imprescindível para a exclusão das mulheres em espaços públicos, determinando novamente o único espaço aceitável para o gênero feminino, o doméstico.

Palavras-Chave: Gênero, Mulheres, Falange Espanhola, Cátedras Ambulantes



4172191 - CONSTRUINDO FEMINILIDADES: AS MULHERES NOS DISCURSOS DO JORNAL CAMPINAS (1936) E TRIBUNA DO SUL (1955)

Marina da Silva Schneider, Ismael Gonçalves Alves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A pesquisa analisou os discursos de feminilidade presentes no jornal Campinas -1936 e no jornal Tribuna do Sul -1955 que circulavam na região do grande Araranguá – SC. Nesse contexto o mundo passava por intensas mudanças socioculturais que também se refletiam na região. Foram analisados textos dos recortes, articulando questões tocantes à imprensa, a história e os estudos de gênero. Os jornais propagaram discursos normativos de feminilidade na tentativa de homogeneizar o destino das mulheres. O recorte escolhido, ocorreu a partir da necessidade de pensar como os estereótipos de gênero foram construídos, alguns anos antes e depois da Segunda Grande Guerra, sofrendo alterações à medida que a sociedade considerava importante normatizar as mulheres. Assim, o trabalho apresentou como objetivo analisar essas narrativas que buscavam construir a imagem de uma boa mulher e todos os estereótipos tocantes a elas, percebendo como essas estratégias de controle vinham se modificando conforme oscilações nas vivências sociais. A metodologia utilizada foi a análise das narrativas e os discursos presentes nos dois jornais. No primeiro jornal, intitulado Campinas (1936), analisamos suas matérias de modo geral, dando ênfase a recortes que buscavam criar visões hegemônicas sobre a feminilidade. O Campinas não se utilizava de uma coluna específica para as mulheres. O segundo jornal, o Tribuna do Sul (1955), por sua vez, apresentava uma coluna específica para as mulheres, intitulada: "O "ABC" da mulher moderna". Tanto o Campinas, quanto o Tribuna do Sul, separados por inúmeras mudanças oriundas da Segunda Grande Guerra, não descolaram de seu contexto e assim como outros jornais do país impuseram papéis estereotipados às mulheres com o objetivo de circunscrever o feminino a rígidos limites de existência. Entre teóricos e teóricas utilizados/as para fundamentar o trabalho, destacamos a historiadora Joan Scott (1989). É a partir dessa teórica que fundamentamos esta pesquisa utilizando o gênero como uma categoria e uma possibilidade de análise histórica. Outro teórico utilizado foi Pierre Bourdieu, que contribuiu para pensar a violência simbólica. Uma referência que foi importante no trabalho, foi a pesquisa da historiadora Carla Bassanezi, que por meio de sua discussão aprofundada sobre as mudanças no Brasil dos anos 50 nas relações de gênero e na reorganização sociocultural do pós-guerra, cooperou na compreensão da temporalidade proposta. Por fim, analisamos as permanências dos discursos sobre as mulheres, mesmo com modificações nos modos de vida na sociedade brasileira da década de 50.

Palavras-Chave: Discursos, Gênero, Feminilidade, Imprensa, Mulheres



9385371 - DO PROJETO INDÚSTRIAS FAMILIARES DOS IMIGRANTES AO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL: AS MUDANÇAS OCORRIDAS DURANTE A EFETIVAÇÃO DO PROJETO MUSEAL E OS DISCURSOS POR ELE APRESENTADOS

Jennifer Constantino dos Santos, Michele Gonçalves Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A partir da análise nos documentos presentes no CEDOHI, o presente trabalho tem por objetivo compreender a influência do Centro Nacional de Referência Cultural na reelaboração do projeto Indústrias Familiares dos Imigrantes, perceber nos discursos por ele apresentados as diversas temporalidades retratadas, e por fim, analisar como os acervos dispostos no atual Museu Ao Ar Livre Princesa Isabel auxiliam na consolidação de discursos sobre trabalho, etnicidade e religiosidade. Os conceitos utilizados para embasamento da pesquisa foram: campo de experiência e horizonte de expectativa, de Reinhart Koselleck e presentismo de François Hartog. Devido ao contexto político-social do Brasil do final do século XX, ocorreram nesse período a ascensão dos movimentos culturais relacionados a espaços de memória, e dentre os diversos projetos culturais que surgiram, destaca-se o CNRC em 1975. Este que veio a contribuir efetivamente para a realização do projeto intitulado de Indústrias Familiares dos Imigrantes, elaborado por Pe. Dall'Alba em 1974 após a enchente que devastou Orleans/SC. Tal projeto visava salvaguardar as tecnologias – termo utilizado pelo sacerdote – que haviam sido desenvolvidas e adaptadas pelos primeiros colonizadores da região. Antes da enchente tais tecnologias já estavam sendo substituídas por outras mais modernas, e após ela, as que ainda funcionavam foram destruídas, restando poucos exemplares das mesmas. O projeto teria composição de um museu ecológico e vivo, se assemelhando assim, as pequenas indústrias familiares dos primeiros imigrantes da região. A ideia era que o museu funcionasse tal qual as antigas indústrias familiares, sendo produzidos ali produtos que viriam a ser vendidos para as pessoas da comunidade. Dessa maneira, Dall'Alba esperava contribuir para a materialização de uma memória que temia desaparecer com o passar dos anos, assim como a estrutura da mesma. Para a obtenção de apoio financeiro para tão grande empreendimento se fez necessário a realização de um convênio com o CNRC, porém, devido as divergências de interesses entre as instituições conveniadas, o que antes o padre desejava executar como sendo uma ampliação ao museu já existente na região, tornou-se em algo separado e independente: o Museu Ao Ar Livre Princesa Isabel. As mudanças ocorridas durante a efetivação do projeto foram diversas, pois as etapas definidas no convênio não foram totalmente cumpridas. Na data de inauguração do novo museu em 1980, este ainda não havia sido concluído em sua totalidade, sendo inaugurado somente a primeira etapa do projeto. Ainda hoje o museu não corresponde ao projeto conveniado. A mensagem que transmite é carregada por uma dose de pioneirismo, trabalho e etnicidade, dando aos imigrantes italianos oitocentistas o protagonismo para o desenvolvimento da colônia Grão-Pará, deixando sem créditos aqueles que vieram antes deles e que também colaboraram com a base para a sua tecnologia.

Palavras-Chave: Indústrias Familiares dos Imigrantes, Museu Ao Ar Livre Princesa Isabel, João Leonir Dall'Alba, imigração, trabalho.



1596470 - ENTRE OS VESTÍGIOS DO EXÍLIO E AS MEMÓRIAS RECONSTRUÍDAS: HISTÓRIAS DE MIGRANTES CARIBENHAS EM CRICIÚMA.

Gabrielle Elias de Farias, Michelle Maria Stakonski Cechinel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Criciúma é uma cidade que exalta suas raízes migratórias a partir de inúmeras formas: na constituição de festas municipais em homenagem às etnias fundadoras da cidade, na construção de parques públicos e lugares de memórias para os grupos europeus fundadores, a partir de leis de incentivo à italianidade entre outros. No entanto, a inserção de Criciúma em rotas migratórias não se esgotou no período da fundação da cidade, na contemporaneidade outras rotas migratórias são observadas e, ao contrário do que ocorreu com os migrantes tradicionais, pioneiros exaltados na historiografia, nas leis e nos espaços de memória da cidade, os novos migrantes são vistos como um problema social. O presente projeto é parte dos esforços de compreensão das novas migrações contemporâneas que tem a cidade de Criciúma como foco, em específico, a migração de origem haitiana. A cidade de Criciúma em especial se destaca por apresentar uma intensa chegada de migrantes caribenhos e africanos, desde 2010. A metodologia da pesquisa se divide em duas formas: análise da bibliografia das migrações e análise quantitativa de dados coletados sobre as migrações contemporâneas. Os dados coletados no acervo da casa de Passagem São José, situada no município de Criciúma foram analisados de maneira quantitativa, de forma a nos dar subsídios para a construção de tabelas e gráficos que possam ser acessados, a fim de compreender o panorama das chegadas e informações pessoais sobre os migrantes. Como delineamento teórico-metodológico a pesquisa aprofunda-se nos conceitos de memória para Paul Ricoeur, transnacionalidade para Schiller e diáspora africana em Said e Clifford, para que se obtenha melhor entendimento do assunto.

Palavras-Chave: Haiti, Migrações contemporâneas, Criciúma, Terremoto



3673944 - FACE E FEITIO DA LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA: BONDADE E BENEVOLÊNCIA À EXEMPLO DE DARCY VARGAS (1940-1950)

Taiana de Oliveira, Ismael Gonçalves Alves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A implantação do Estado Novo, em 1937, resulta “num intenso arrocho salarial e de pauperização de amplos setores populacionais”, consequência de um Estado a serviço do capitalismo industrial (TORRES, 2002, p. 84). Assim, para acalmar os ânimos do que parecia ser uma rearticulação independente dos movimentos operários, Getúlio Vargas, convencido pelo conflito bélico, funda a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em agosto de 1942, sob comando da primeira-dama Darcy Vargas. Acatando a um processo de feminilização da filantropia em curso nos países Ocidentais desde o século XIX (MARTINS, 2015), a LBA foi uma instituição de assistência cuja ideologia estava ancorada a um discurso de gênero difundido pela literatura romântica e médico-científica que encerrava a identidade feminina à maternidade. Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo compreender as relações de gênero e primeiro-damismo intrínsecas à Legião Brasileira de Assistência, buscando refletir sobre as formas de atuação política feminina conquistada através da filiação à instituição. Para tanto, a metodologia da pesquisa envolveu a análise dos Relatórios Exercício de 1943 e 1944 da LBA encontrados no Arquivo do Estado de Santa Catarina, o Estatuto da fundação da LBA (1942) disponível no site do Planalto da Casa Civil e periódicos de circulação nacional disponíveis na Hemeroteca Digital Nacional. A análise das fontes foi potencializada através do uso das categorias gênero (SCOTT, 1995) e cuidado (TRONTO, 1997), atentando especificamente para a figura das primeiras-damas do Estado na condução das políticas públicas através da LBA. Em síntese, refletimos sobre os papéis das primeiras-damas que delinearam-se no Brasil à exemplo de Darcy Vargas, cuja concepção de feminilidade assentava sobre sentimentos de bondade e solidariedade.

Palavras-Chave: Primeiro-damismo, Gênero, Assistência Social.



8692734 - IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO NO SUL CATARINENSE: A COMPANHIA METROPOLITANA E A CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO NOVA VENEZA EM 1891

Nathália Pereira Cabral, Michele Gonçalves Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Ao final do século XIX, foi vivenciado o que é chamado por muitos/as de “a grande Imigração”. Esta, teria sido resultado de inúmeras políticas por parte do governo que contribuíram e facilitaram a entrada de imigrantes europeus no Brasil, sendo estes/as, vistos/as pelo estado e por parte da sociedade, como a via introdutória do trabalho no país e a possibilidade de progresso. Um dos locais constituído a partir dessas políticas foi a Colônia Nova Veneza, em 1891. A Colônia, embora fundada a partir de um processo que movimentou e modificou a estrutura da sociedade brasileira durante boa parte do século XIX, teve suas especificidades, sendo considerada pela historiografia local, como a primeira e única Colônia Republicana do Brasil, porém durante as pesquisas foi possível perceber que esta afirmação é passível de crítica, pois, não foi a única, embora tenha sido uma das poucas colônias fundadas durante o período republicano e uma das poucas constituídas a partir da Lei Glicério. Além disso, a lei que aparentemente visava ajudar os/as imigrantes italianos/as, preenchendo os chamados “vazios demográficos”, também possuiu outros objetivos: o de beneficiar grandes empresas particulares de migração, as quais obtinham um grande lucro a partir dos benefícios cedidos pelo Estado. Uma dessas empresas era a Companhia Colonizadora Metropolitana, a qual foi responsável pela constituição da Colônia Nova Veneza. Deste modo, esse trabalho tem como intuito ampliar as discussões migratórias no sul do país, mas também perceber as tensões estabelecidas no cotidiano da colônia, entre trabalhadores/as imigrantes e funcionários da Companhia. Para conceituar este trabalho, nos ancoramos na discussão de Alertte Farge (2009), que traz sua análise voltada para o campo do arquivo e da documentação e do trabalho do historiador/a nesses espaços. Lugares que influem em uma intensa construção e reconstrução, sendo preciso a atenção e cuidado com a fonte e suas possíveis “verdades” instituídas nos documentos. Em relação as migrações, o principal autor utilizado foi Luis Fernando Beneduzi (2004). Em suas pesquisas, Beneduzi se dedica especialmente aos processos migratórios vivenciados pelos imigrantes oriundos das regiões do Vêneto, na Itália, em um contexto das grandes migrações para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX. A metodologia utilizada se deu através da análise documental realizadas nos arquivos do Centro de Memória e Documentação da UNESC – CEDOC e no acervo da Carbonífera Metropolitana, e também por meio de análise de reportagens em jornais do estado de Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro, disponíveis na Hemeroteca Nacional. No primeiro espaço, tivemos contato com o “Fundo Bortoluzzi” e na Carbonífera Metropolitana analisamos o livro de registros “Colônia Nova Veneza em Santa Catarina: Diário I”, que tem uma série de atribuições a cargo da Companhia Metropolitana feitas por Miguel Napoli, diretor da colônia em seus anos iniciais.

Palavras-Chave: Arquivos, Migrações, Colonização, Lei Glicério, Nova Veneza.



2426510 - LUTA POR RECONHECIMENTO: ELEIÇÃO NO SINDICATO DOS TRABALHADORES DA INDÚSTRIA DO VESTUÁRIO DE CRICIÚMA EM OUTUBRO DE 1985

José Expedito Zeferino, Tatiane Beretta, Michele Gonçalves Cardoso, Paulo Sérgio Osório

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O seguinte trabalho trata da análise do material eleitoral do sindicato dos trabalhadores da indústria do vestuário de Criciúma em outubro de 1985. O objetivo geral deste trabalho está condicionado ao estudo a respeito das relações de poder existentes nas indústrias criciumenses, sejam estas relações, entre empregadores e empregados, sindicato e filiado, e ainda as questões de gênero e classe que coexistiam nestes ambientes de trabalho. Utilizamos como fonte histórica o material de campanha da Chapa 2, para que assim, tenhamos documentos que relatam de forma clara as relações de poder que existiam nas indústrias criciumenses durante o período pesquisado. E desde modo, buscar mecanismos para compreender a importância dos sindicatos na formação e no fortalecimento dos movimentos sociais e na luta por direitos trabalhistas e de igualdade de gênero na década de 1980 na indústria vestuarista de Criciúma. Esse trabalho foi realizado a partir de uma leitura teórica juntamente com a análise de documentos históricos que foram cedidos pelo CEDOC (Centro de Memória e Documentação) da UNESC. Com a conclusão deste trabalho, conseguimos vislumbrar as opressões que norteavam a vida das operárias criciumenses, e compreender que os marcadores de opressão estavam ligados ao gênero e a classe. E o resultado da eleição demonstra que com união e organização, mesmo oprimidas, as trabalhadoras e os trabalhadores possuem força capaz de alcançar seus objetivos na luta por seus direitos trabalhistas. Com os materiais de campanha pertencentes a chapa de oposição, a Chapa 2, conseguimos perceber as maiores dificuldades e quais foram as reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras criciumenses durante aquela eleição. O sindicato dos trabalhadores da indústria do vestuário do município de Criciúma surgiu no ano de 1979 e desde sua formação teve como sua presidente Ana Aurino Borges dos Reis. Seu comando no sindicato inicialmente foi abraçado pelos trabalhadores e trabalhadoras, porém com o passar dos anos de seu mandato os trabalhadores filiados ao sindicato passaram a questionar a postura tomada por ela. As reivindicações das operárias criciumenses deslocam nossa ótica dos processos de trabalho e nos engatilham a percepções de aspectos de questões de luta por igualdade de gênero. As necessidades de serem vistas e ouvidas, levam a maior parte das mulheres operárias a apoiarem uma chapa majoritariamente composta por homens, a chapa 2. Deste modo, percebemos que a questão de ter uma mulher como presidente do sindicato não transformou ou alterou a situação das demais mulheres, que não se enxergavam representadas pela atual presidente sindical. Compreendemos então, que por mais que toda a campanha da Chapa 2 esteja embasada em motivações da luta de gênero, as operárias votaram em um homem que representava a classe trabalhadora, demonstrando então, que as questões que permeavam as indústrias trabalhistas de Criciúma estavam ligadas às lutas de classe e gênero.

Palavras-Chave: Criciúma, Chapa 2, Eleição, Sindicato, Gênero



5662826 - NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS EM SIDERÓPOLIS NO CONTEXTO DA MINERAÇÃO: RETRATOS E HISTÓRIAS OUTRAS.

Lucy Cristina Ostetto, Vitória Carvalho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este projeto objetivou historicizar às histórias e vivências de um grupo de pessoas da sociedade, que são invisíveis no Brasil e na história de Siderópolis, isto é, a população negra da cidade, por meio das memórias de mulheres negras que nas pesquisas e nos índices são praticamente inexistentes e apagadas por uma história eurocentrada. Partindo do Grupo de Estudos em Direitos Humanos, Relações Raciais e Feminismo, procuramos escutá-las, ou seja, dar visibilidade a estas que não tiveram lugar de fala na história de Siderópolis, uma cidade colonizada por italianos em meados do século XIX. Trabalhamos com memórias e narrativas de três mulheres negras da cidade, que reviverem as lembranças de suas vidas por meio de entrevistas. A partir dos seguintes questionamentos: o que as trouxeram para a cidade? Quais foram suas motivações? Como desenvolveram relacionamentos? Houve estranhamento para se adaptarem à cidade? Como sobreviveram? Em que espaços? Quais dificuldades? Tiveram acesso ao estudo? Tendo como problemática, o silenciamento de mulheres negras na história de Siderópolis e o envolvimento com o Movimento Negro da cidade nos apoiamos em Gonzales (1984), hooks(2015), Ribeiro (2017), Barros (2011), Carneiro (2003), Davis (1981).Essa pesquisa permitiu entendermos as vivências e os preconceitos diretos e indiretos que permeiam suas histórias . Foi possível compreender como ocorreu a questão do trabalho para as mulheres que chegaram a cidade já adultas e até aquelas que vieram como criança, entender como foram redirecionadas a trabalhar tanto nas minas, assim como nas casas das famílias italianas como empregadas. Ou seja, suas histórias reproduzem o racismo que vem estruturando a sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Narrativas, Mulheres Negras, Silenciamento, Sobrevivência, Racismo



7493797 - O CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRIA NO ENSINO DE TEMAS DELICADOS: HOLOCAUSTO JUDEU

Willian Bonfanti do Nascimento, Tiago da Silva Coelho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

No ensino de história, há temas que por sua natureza são difíceis de serem abordados e consequentemente discutidos em sala de aula. Temáticas delicadas envolta de ações humanas contra outros seres humanos, são na sua grande maioria geradora de amplo debate teórico e psicológico. Um dos temas mais delicados acerca desse envolvimento dos seres humanos em atos racistas, xenófobos e etnocêntricos no ensino de História é o Holocausto Judeu, atribuído ao Nacional Socialismo de Hitler e pela Alemanha Nazista com suas leis antissemitas na década de 1930. Os estudos sobre este tema são muito claros. Relatos, depoimentos, marcas corporais, legitimam as ações de uma sociedade que se dizia civilizada. O questionamento que fica é: por que os professores de história em sua grande maioria, não discutem sobre este tema ou que reserve um breve período para trabalhar este tema através da sensibilidade humana? Como podemos refletir tal acontecimento dentro da sala de aula? O ensino de história busca proporcionar ao aluno um olhar crítico sobre o seu tempo, trazendo de elementos passados para relacionar passado e presente. A história é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação (LEE, 2016) ou seja, ela permite que os alunos consigam ver o mundo historicamente. Para alguns, a história pode ser apenas uma “história inventada”, não há uma análise propriamente feita ou uma compreensão exata sobre o passado. Ao estudar o holocausto judeu em sala de aula, precisamos atentar que não se trata apenas de uma história apenas “judaica”, mas apresentar o resultado deste acontecimento nas relações humanas a partir deste. Precisamos compreender que Hitler estabeleceu a princípio como objetivo do nazismo: ‘livrar-se dos judeus e, acima de tudo, tornar o território do Reich judenfrei, isto é, livre de judeus’ — mas sem especificar como isso seria alcançado. (MARRUS, p.41) Trabalhando os conceitos empatia histórica e literacia histórica, que um olhar sobre o outro, como proposta de trabalho dentro das salas de aula, nesse caso além de trazer esse olhar, a empatia nos leva a ver o mundo de outra maneira, mesmo que estejamos separados pelo contexto temporal. A literacia completa com a leitura que fazemos do mundo e de como tratamos o conhecimento histórico. O uso de fotografias traz uma realidade que os prisioneiros dos campos presenciaram, ajuda a direcionar o aluno as condições enfrentadas pelos judeus e outros grupos nos campos. Temos que ficar atentos aos "novos discursos" que percorrem o nosso tempo presente. Discursos que perpetuam por diversas faixas etárias e classes sociais. O papel dos professores em tempos como este, é orientar os alunos as condições que muitos desses sobreviventes narrados viveram, não se repitam. Propor atividades relacionadas ao tema como forma de orientação, leituras de testemunhos, exibições de audiovisuais, amostra de imagens, para que percebam a importância de que algo dessa magnitude não volte a ter lugar em nosso mundo moderno.

Palavras-Chave: Holocausto, Educação, Empatia, Literacia, Guerra



9359192 - O MODELO ASSISTENCIAL DA SECCIÓN FEMENINA DE LA FALANGE NO PRIMEIRO FRANQUISMO: POSSÍVEIS RELAÇÕES BRASIL-ESPANHA

Bianca Wollenschllager Teixeira, Ismael Gonçalves Alves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Logo após o golpe militar de 18 de julho de 1936 a Espanha foi acometida por uma guerra civil que durou três anos e deixou um número bastante elevado de mortes, uma guerra travada contra ideais republicanos que seriam o principal inimigo da Espanha. A ditadura franquista fez emergir discursos presentes na realidade espanhola, contudo a instauração de uma instituição voltada para a assistência foi bastante singular, principalmente na maneira em que se consolidou a Sección Femenina de la Falange. Entretanto, há uma questão paradoxal, as mesmas mulheres que proferiram esses discursos passaram a partir da Sección femenina de la fallange a adentrar a esfera pública e ocupar espaços nunca antes ocupados por mulheres. A Legião brasileira de assistência desempenhou papel semelhante no governo Vargas, posto que também uniu as mulheres em torno de um discurso e de um programa de assistência. A pesquisa objetivou buscar relações entre Espanha e Brasil, levantando na Hemeroteca Digital Brasileira jornais de 1936 a 1950, com matérias sobre a sección femenina de la Falange e Pilar primo de Rivera. Visando a análise das representações da mesma no país ou mesmo em que medida influenciou instituições locais como a Legião Brasileira de Assistência.

Palavras-Chave: Sección femenina de la Falange, assistência, Espanha-Brasil, Legião Brasileira de Assistência.



8998965 - O PODER DA PROPAGANDA NA REVOLTA DE 32: OS CARTAZES CONSTITUCIONALISTAS

Arthur Paulo Videira, Tiago da Silva Coelho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Neste trabalho procuramos analisar o discurso presente nos cartazes de propaganda veiculada durante a Revolta de 1932 ou Revolta Paulista. A revolta de 32 marca o fim da alternância política de São Paulo e Minas Gerais na presidência do país, como decorrido até então. O acordo, intitulado “política café com leite” tinha como principal objetivo, a indicação de políticos para o cargo de presidente, provindos de uma das duas grandes regiões, esse acordo tem seu fim em 1930, com a quebra do apoio de Minas Gerais ao candidato à presidência indicado pelos paulistas, Júlio Prestes. Com o apoio de Minas Gerais a oposição acabaria por assumir a cadeira de presidente, Getúlio Vargas, que mesmo sendo derrotado nas urnas, articula um golpe de estado e se torna o novo comandante do poder político brasileiro. As elites Paulista ofendidas pela derrota e pela condução varguista no estado e no país, acabam tomando medidas de retaliação a esse novo governo, caminho aberto para a Revolta de 1932. O movimento teve início no estado de São Paulo cuja finalidade era retomar o poder político brasileiro, inicialmente no campo das ideias, acaba caminhando para as lutas armada após as manifestações e a morte de estudantes mobilizados. Capitaneada pela elite paulista os movimentos tomam a iniciativa de preparar um exército, para defender o Estado e para retirar a força o Governo de Vargas. Outra trincheira desta revolta foi o embate por meio das propagandas, foi nesse contexto que procuramos analisar os cartazes e anúncios em jornais durante a revolta paulista, entendendo que este movimento teve forte influência nos rumos que a revolta tomou. O público alvo desta propaganda era a população paulista, qual buscava gerar comoção para com a causa, engrossando as fileiras do exército paulista, dando sustento para as ideias revoltosas. Acabamos escolhendo os cartazes que mais marcaram as etapas da Revolta de 32, etapas essas que seriam, o recrutamento e convencimento da população a aderir a revolta, o segundo momento o convencimento de que o conflito estava sendo vencido pelos paulistas e em terceiro um apelo à população para que ajude de maneira financeira os revoltosos para que a guerra possa ser vencida. O trabalho de análise se deu pela observação de suas estruturas, analisando como cada elemento individualmente e depois o conjunto, compreendendo como objetivavam gerar em seu leitor impacto, e como esses cartazes se baseiam em estruturas já presentes em outros eventos, reproduzindo estruturas para uma melhor aceitação dentro da população paulista.

Palavras-Chave: Revolta, Propaganda, Cartazes, São Paulo.



2991446 - O TRABALHO DE CUIDADO DAS MULHERES E OS CONCURSOS DE ROBUSTEZ INFANTIL NO BRASIL QUE DIFUNDIAM A PUERICULTURA ENTRE AS CAMADAS POBRES (1940-1960)

Bruna Picolli Marcos, Ismael Gonçalves Alves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O ideal familiar burguês se estabeleceu como o principal pilar para a sociedade durante o governo varguista, cabendo ao governo estabelecer uma série de ações e valores que visassem protegê-la dos diversos males fomentados pelo liberalismo exacerbado da Primeira República. Facultava os estados legislar sobre a questão da assistência social, trabalho, educação, maternidade e infância. Neste sentido, foi fundada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) no ano de 1942, pela primeira dama Darcy Vargas. Priorizou o atendimento as mães e as crianças pobres e impôs as mesmas um ideal de maternidade, infância e família. A pesquisa foi baseada nos periódicos disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira, entre a década de 1940 até 1960, e tinha como objetivo destacar as relações de gênero e as imposições feitas às famílias pobres a partir das normas burguesas. Dentre as ações assistenciais da LBA destaca-se a realização de inquéritos sobre a situação da infância e maternidade em todo o país, divulgação e orientação da opinião pública acerca dos problemas materno infantil, estimular e orientar a organização de estabelecimentos estaduais, municipais e particulares de assistência, zelar pela formação e difusão dos conhecimentos de puericultura, e fiscalizar em todo o país as atividades que tivessem por objetivos a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Neste contexto uma das ações mais visibilizadas da LBA foram os concursos de bebê robusto. Estes concursos ocorriam desde a década de 1930, em várias cidades do Brasil e, a partir de 1942 passaram a ser patrocinados pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). O concurso de robustez infantil tentava impor entre as camadas populares urbanas uma concepção de saúde infantil que dificilmente estas pessoas conseguiam implementar devido sua condição socioeconômica. Percebe-se que a partir do século XVIII a população passou a ser entendida como algo que produz efeitos diretos sobre o bom governo, cabendo ao Estado gerir o conjunto da população de uma maneira que beneficie a todos, garantindo o bem-estar de toda a comunidade nacional. Para alcançar tais objetivos o governo lançou mão de inúmeros instrumentos e mecanismos que reconhecessem a população em suas minúcias e especificidades. Os ensinamentos da Puericultura eram passados para as mães, através de campanhas, de revistas, de instituições de assistência como a Legião Brasileira de Assistência. Como forma de controle e, para avaliar e fiscalizar se as mães estavam colocando em prática o que lhes era designado pelos médicos puericultores, a partir de 1942 a LBA começou a patrocinar os Concursos de Robustez Infantil, já existentes desde a década de 1930. Os concursos ofereciam como prêmio valores em dinheiro, alimentos infantis como leite em pó e outros alimentos. A LBA culpabilizava as mães pobres pela desnutrição e mortalidade infantil, construindo a ideia de que os pobres precisavam ser educados de acordo com a norma médica.

Palavras-Chave: Robustez, Maternidade, Relações de Gênero, Infância



4637917 - SISTEMATIZAÇÃO DO ACERVO ARQUEOLÓGICO DO LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA PEDRO IGNÁCIO SCHMITZ (LAPIS/UNESC)

João Vitor da Silva, Jady Silva de Cezaro, Giovana Cadorin, Paola Vieira da Silveira, Victor Ângelo Marcon, Diego Dias Pavei, Marcos Cesar Pereira Santos, Juliano Campos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz (LAPIS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), ao longo da sua existência realiza pesquisas voltadas a contribuir com a problemática da ocupação pré-histórica e histórica da Região do Extremo Sul Catarinense. A região foco de estudo configura um cenário de grande importância para a compreensão dos diversos contextos arqueológicos existentes nas diferentes zonas geomorfológicas da paisagem regional. A região do extremo sul catarinense apresenta inúmeros sítios arqueológicos, que representam culturas pré-coloniais diversificadas. Quatro culturas têm seus registros atribuídos a região sendo denominados de: sambaquis, guarani, Jê e caçador-coletor que são relacionados a uma diversidade de materiais orgânicos e inorgânicos representantes da sua cultura material (CAMPOS, 2013), muitos deles depositados na reserva técnica do LAPIS. Associado ao LAPIS, tem-se o grupo de pesquisa em Arqueologia e Gestão Integrada do Território, onde sua poligonal de ação está entre a foz do rio Urussanga e a foz do rio Mampituba, contemplando 24 municípios. (CAMPOS, 2015). O presente relatório discursa sobre a parceria estabelecida entre o LAPIS e o Museu Arqueológico Igreja Nossa Senhora dos Navegantes, localizado em Balneário Rincão, um dos 24 municípios da área de pesquisa, com objetivo de sistematizar o acervo arqueológico do Museu Arqueológico Igreja Nossa Senhora dos Navegantes, no intuito de fornecer subsídios científicos sobre a caracterização crono-cultural da cultura material sobre a guarda do mesmo. A metodologia utilizada foi de uma 'escavação' nas bibliografias sobre gestão e sistematização de acervo, bem como de curadoria de materiais arqueológicos. Os vestígios arqueológicos possuem uma análise diferenciada em relação a higienização do material utilizou-se os parâmetros de SEASE (1994). Para análise de vestígios cerâmicos foi levando em consideração os parâmetros relacionados à dimensão das peças, sendo divididas por classes dimensionais, para o material lítico utilizou-se a metodologia de análise de Dias e Hoeltz (1997), vestígios ósseos a luz de Ksepka & Thomas (2012), Acero P. e Betarcur-R. (2007) e LOPES et al. (1996). Todas as categorias de vestígios são finalizadas com o armazenamento em sacos zip, preferencialmente de polietileno, não utilizando de outros tipos como PVC por conta da composição química, que em situações extremas podem prejudicar a peça. O acervo do Museu Arqueológico Igreja Nossa Senhora dos Navegantes conta com o material de resgate de dois sítios arqueológicos da localidade. Como resultado, constatou-se que o material arqueológico advindo dos sítios SC-ARA-015 e SC-ARA-026 tem um total de 2.802 vestígios, sendo 1.497 cerâmicos e 466 líticos, 56 conchas e 829 amostras ósseas.

Palavras-Chave: Sistematização de acervo. Arqueologia, Museu. Extremo Sul Catarinense.



9537643 - UM INVENTÁRIO DE BENS HISTÓRICO CULTURAIS: MUNICÍPIOS DO LADO NORTE DO GUAÍBA – REGIÃO METROPOLITA NA DE PORTO ALEGRE

Paola Vieira da Silveira, Josiel dos Santos, Juliano Bitencourt Campos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este trabalho apresenta um levantamento de bens culturais inseridos na área de implantação de um empreendimento linear que perpassa alguns municípios da região metropolitana de Porto Alegre/RS bem como, da identificação da comunidade com os mesmos. (CAMPOS, et. al., 2015). Embora a região seja rica em referências culturais, contendo bens patrimoniais tombados a nível federal e estadual, a maior parte dos bens culturais referidos aqui não apresentam registro em órgãos de proteção de qualquer instância. Estes caracterizam-se por patrimônio material – fazendo referência ao Patrimônio Arquitetônico – e patrimônio natural. A principal fonte para a coleta de informações sobre eles foi o testemunho oral dos habitantes das comunidades locais e alguns autores como Bosi (1994) e Meihy (2005) fundamentam a discussão. Foram identificados 13 bens que denotam uma amostragem das informações sobre o patrimônio cultural local. Assim, considerados como de interesse histórico e cultural, por seu potencial inicial de elucidar sobre questões da história e da cultura local. Observou-se que os bens pertencentes ao cotidiano da sociedade são negligenciados, cedendo lugar aos bens de caráter sociopolítico. Neste sentido, a educação patrimonial apresenta-se como mecanismo viável de promoção e manutenção do contato e relacionamento das comunidades com estes testemunhos históricos.

Palavras-Chave: Patrimônio Cultural, Rio Grande do Sul, História, Memória.



9767592 - A INFLUÊNCIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM – RECORTE NO ROTACISMO

Maria Eduarda Pasini da Silva, Angela Cristina Di Palma Back

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Dentro da linguística, encontram-se áreas de estudo que têm como norte pesquisar e estudar os processos de aquisição da linguagem; o objetivo deste trabalho foi justamente investigar a influência da variação linguística no processo de aquisição da linguagem escrita, dando ênfase ao Rotacismo – fenômeno que registra o uso preferencial do som [r], representado pela letra ‘r’ no lugar do som [l], representado pela letra ‘l’, funcionando, portanto, como variantes consonantais: /l/ e /r/, quando pronunciadas por falantes da língua portuguesa, como o mesmo valor fonêmico. De acordo com Mollica (2003), podem ocorrer de maneira diatópica ou diastrática; em outras palavras, a língua pode sofrer variações geográficas ou sociais. Desta maneira, a metodologia da pesquisa fez uso do banco de dados e entrevistas sociolinguísticas da UNESC, localizado no LAPEL – laboratório de pesquisa do curso de letras, onde foram coletados dados de entrevistados de diferentes estratos sociais, étnicos, de faixa etária, sexo e grau de escolaridade a fim de encontrar o fenômeno do rotacismo junto aos registros de fala. Importante destacar que a pesquisa se fundamentou junto à sociolinguística variacionista e educacional, fazendo com que o presente estudo tenha como foco a heterogeneidade linguística por se levar em conta a língua plural e para lidar com preconceitos linguísticos que, segundo Mollica (2003), fizeram originar a sociolinguística. Estimou-se que, ao concluir esta pesquisa, os desdobramentos se fizeram com vistas à formação continuada dos professores tanto para a pesquisa quanto em serviço, movimentando reflexões no entorno da aquisição da linguagem padrão, que não se confunde com o vernáculo da comunidade em que os falantes estão inseridos, possibilitando um tratamento didático que leve os docentes à reflexão, focalizando às possibilidades variacionistas que podem ocorrer de forma correlacionada, e que tal olhar se retroalimente nas e das instituições escolares para que busquem se apropriar de uma formação qualificada e continuada sempre.

Palavras-Chave: Rotacismo, sociolinguística, variação linguística, preconceito linguístico.



8615373 - ANÁLISE SEMIÓTICA PEIRCEANA DA MUDANÇA DE PMDB A MDB, OU DAS “MUDANÇAS” POLÍTICAS NO BRASIL

Ráinne Fogaça da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho visa a investigar, por meio da semiótica peirciana, as mudanças do nome do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) para Movimento Democrático Brasileiro (MDB) no processo eleitoral presidencial de 2018, lembrando que este era o nome do partido — embora ainda não se constituísse enquanto partido como hoje — durante a ditadura, ou seja, a ideia é investigar essa mudança-retorno a partir dos conceitos de primeiridade, secundidade e terceiridade. A análise não se deterá apenas na nomenclatura, mas também se estenderá para as cores utilizadas pelo partido, os reflexos da troca de nomenclatura, bem como, por ser uma análise semiótico-pragmática, os contextos em que se inserem tais mudanças. Este trabalho, então, toma por base analítica a semiótica peirceana a qual se insere no campo dos estudos denominado Pragmática. Vale ressaltar que o termo pragmática não é um termo neutro ou único. Kinouchi (2007) demonstra diferentes modos de se utilizar esse termo e de lidar com tal campo de estudos, em especial, realizando as distinções entre Peirce, James e Dewey. O trabalho parte, portanto, de uma base peirceana e utiliza a Pragmática, conforme traz Kinouchi (2007), na qualidade de um modo de tratar de determinadas questões a partir de um método. O trabalho, por fim, possui importância não somente por utilizar a abordagem semiótica interpretando diversos signos/semioses, como também por analisar um fenômeno da contemporaneidade, a saber, as questões e mudanças políticas em nosso país a partir de uma fundamentação teórica. Isso significa que há, nesta investigação, a procura de se olhar para um fenômeno do cotidiano com vistas à fuga de uma mera elaboração superficial das razões as quais se manifestam para nós essas mudanças e processos políticos. Assim, a ideia é ampliar a leitura para o cenário político brasileiro como um todo, compreendendo essas mudanças como reflexo de mudanças contextuais brasileiras neste momento histórico.

Palavras-Chave: Pragmática, Semiótica, (P)MDB, Política, Partidos



7162642 - A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CAROLINA MARIA DE JESUS EM QUARTO DE DESPEJO E CASA DE ALVENARIA E SEU SILENCIAMENTO A PARTIR DO SEU CARÁTER DENUNCIATIVO

Marcos Aurelio da Silva Pereira, Gladir da Silva Cabral

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Carolina Maria de Jesus, moradora da antiga favela do Canindé, em São Paulo. Para a elaboração deste trabalho levamos em consideração os estudos de Stuart Hall, Lejeune, Artières, Benjamim, Bourdieu, Foucault e as análises de Perpetua acerca da obra de Jesus, procurou-se compreender a escrita de si e a valorização de seus relatos na construção da sua identidade e suas denúncias cotidianas a partir da visão da margem, do quarto que a casa grande chamada São Paulo despeja seus rebotalhos. Perpassando por dados colhidos em pesquisa bibliográfica e dados tirados de suas obras Quarto de despejo: Diário de uma favelada e Casa de alvenaria: Diário de um ex - favelada, buscou-se compreender a construção de identidade e o processo de seu silenciamento. Sabendo que a subjetividade é esta junção de conceitos desenvolvidos pelo indivíduo de si mesmo a partir do cuidado de si, e que a identidade em sua unidade é fragmentada, logo ao construir e organizar a sua subjetividade em texto o sujeito desenvolve sua identidade, partimos para os diários de Carolina, que possuem como características o diálogo do autor com o leitor, discursando, narrando sua vida em seu cotidiano através de sua leitura de mundo e de si de histórias que para ela são tão importantes que precisam ser arquivados. Ao analisarmos buscamos compreender como Carolina se identifica em sua raça, etnia, classe dentro de uma sociedade onde a relação de poder é assimétrica, religião, crença, como é sua visão de mundo e como ela se coloca nele. E por fim procuramos compreender como ocorreu seu silenciamento. Concluiu-se que houve uma grande mudança na escrita entre o primeiro diário, onde Carolina tinha o sonho de ser escritora e deixar a pobreza e seu segundo diário, onde ela relata como foi deixar de ser favelada, e todo o processo editorial do seu primeiro diário, a compreensão de ser mulher, negra, mãe solteira, vivendo em uma sociedade capitalista e extremamente classicista lhe acompanha em ambas as obras, seus relatos e reflexões demonstram isso, e através dessa compreensão surge as denúncias espontâneas que Carolina ao desenrolar as palavras em seus diários faz, da miséria, do descaso do Estado e assistencialismo religioso. Através da reflexão e compreensão política da época nota-se que sim, houve um processo de silenciamento de suas obras, não há registro de proibição das obras de Carolina durante o governo militar, mais com as políticas de compra e distribuição de livros Carolina, assim como muitos outros escritores, entraram em esquecimento.

Palavras-Chave: Carolina Maria de Jesus, Silenciamento, Escrita de Si



5267790 - A CRISE DA RAZÃO NA LITERATURA DE SAMUEL BECKETT

Raíne Fogaça da Silva, André Cechinel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O trabalho buscou investigar de que modo a crise da razão se apresenta na literatura do irlandês Samuel Beckett, em especial, na obra Molloy. Para isso, a pesquisa se estruturou da seguinte forma: em um primeiro momento, os estudos debruçaram-se sobre a crise do sujeito e sua fragmentação; posteriormente, a investigação pautou-se acerca de uma falência da linguagem e, por último, a questão de um tempo e um espaço em crise é posta. O estudo se desenvolveu à luz do que os estudiosos Theodor Adorno e Max Horkheimer, filósofos da Escola de Frankfurt, denominam de racionalidade instrumentalizada. O termo em questão é abordado no livro Dialética do esclarecimento, e, de modo geral, é entendido como um retrocesso dos indivíduos, uma vez que “o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). Dessa maneira, esse esclarecimento culmina a uma barbárie e a uma autodestruição dos sujeitos. O romance investigado, por sua vez, traz em seu enredo questões que constroem a tradição do autor, tanto no âmbito literário, como também na dramaturgia, tais como sujeitos modernos órfãos, o movimento mecanizado dos mesmos, e dos espaços em que se encontram esses indivíduos. O romance divide-se em dois capítulos. O primeiro é narrado por Molloy e inicia-se com ele na cama de sua mãe, sem saber ao certo o porquê de estar ali. Ao longo do capítulo, ele descreve situações por quais passou, no entanto, sem ter muita clareza ou certeza dos fatos. A segunda parte narra o percurso de Moran, personagem que recebe a tarefa de cuidar de Molloy, mesmo sem o conhecer. Percebe-se no enredo o forte aspecto de um espaço devastado, em que vivem as personagens, bem como pessimista, em que a existência passa a ser a espera pela morte, como faz Molloy e Moran.

Palavras-Chave: Crise da razão, Racionalidade instrumentalizada, Molloy, Samuel Beckett, Escola de Frankfurt



4599420 - A ESCRITURA DO COTIDIANO: ESTUDO SOBRE O OFÍCIO DO ESCRITOR CONFORME SE REVELA NAS CORRESPONDÊNCIAS DE CLARICE LISPECTOR

Larissa Gonçalves Prudêncio, Gladir da Silva Cabral

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente resumo tem como finalidade apresentar a pesquisa que ocorreu em dez meses do projeto “A escritura do cotidiano: estudo sobre o ofício do escritor conforme se revela nas correspondências de Clarice Lispector”. O objetivo da pesquisa foi analisar as correspondências de Clarice Lispector a vários escritores brasileiros, nas quais revelam o cotidiano da escritora e as reflexões, entre outras coisas pessoais, sobre o ofício de ser escritor, sua luta diária com as palavras e a busca de significação para seu ofício. O método de trabalho desta pesquisa foi bibliográfico e documental, pois, teve com fonte primária, as cartas de Lispector publicadas no livro *Correspondências* (2015). A escrita de si vem ocupando cada vez mais interesse no campo acadêmico, assim, ao decorrer da pesquisa, foram selecionadas e analisadas correspondências que Lispector enviou e recebeu de seus familiares e de seus amigos. Foram descritos acontecimentos pessoais, do cotidiano, da escritora; projetos de publicação; reflexões sobre o papel da leitura na sociedade e sobre o ofício do escritor nestas cartas manejadas por Lispector. O foco desde o início foi a procura das principais percepções e posicionamentos de Lispector a respeito do papel do escritor na sociedade brasileira e os principais desafios de tal empenho. A maioria das correspondências que foram enviadas por ela se salientaram, pois a escrita sobre o cotidiano estava sempre presente, isto é, foi possível entender melhor a sua relação com a família, principalmente com os filhos. Os escritos revelaram que as referências ao ofício do escritor nem sempre eram explícitas, mas pode-se perceber como a autora percebe o trabalho: como desafio ao constante aprendizado. A sua proximidade com os escritores a ajudou, ela estava sempre alerta às sugestões dos seus pares no campo da Literatura. Seu esforço foi grande. “Juro, faço o possível para mergulhar bem fundo dentro de mim e retirar belas coisas simples”, escreve a Maury Gurgel em 1942. As cartas também sugerem que Lispector era grande leitora da literatura mundial, citando autores como Aldous Huxley e Marcel Proust. Ela também escrevia crônicas para jornais, com realce à questão de manutenção e de sobrevivência evidenciam os dilemas da subsistência.

Palavras-Chave: Clarice Lispector, Correspondências, Escrita de Si, Ofício do Escritor, Cotidiano.



9426795 - AS PROPOSTAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Djulia Spolti Baldissera, Carlos Arcângelo Schlickmann

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

É na escola que a maioria das pessoas tem acesso ao texto literário. Por isso a presente pesquisa teve como objetivo estudar o trabalho com o letramento literário no 4º e 5º ano do ensino fundamental, focando na análise de livros didáticos de Língua Portuguesa. Apesar de este ser considerado apenas um instrumento auxiliar do professor, sabemos que muitos ainda o utilizam como ferramenta principal. A metodologia da pesquisa foi de cunho bibliográfico com análise de dados a partir de um olhar qualitativo. Deste modo, durante a análise, destacamos mais precisamente o trabalho de leitura literária trazidas pelo material em análise. Assim, concluímos que o livro traz bons textos literários com atividades diversificadas de interpretação, além de outras indicações de leitura. Entendemos, assim, que o livro didático dá o suporte inicial para o letramento literário mas para que este se edifique, cabe ao professor promover estratégias para isso.

Palavras-Chave: Livro Didático, Letramento Literário, Professor.



8995591 - DESDOBRAMENTOS DA HERMENÊUTICA COMO DIÁLOGO

Jonathan Henrique da Costa Dal Bosco, Jeferson Luis de Azeredo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Com o passar do tempo, a hermenêutica foi se desenvolvendo e tornou-se um método comum em vários ramos do conhecimento como, por exemplo, no campo jurídico e filosófico, sendo que seu início, por volta do século XIX no qual ocorre a primeira fase da hermenêutica teológica, período em que vemos que os escritos apontavam literalmente aos profetas históricos. Isso acontece por conta da necessidade de interpretação das escrituras sagradas. A hermenêutica abrange três campos de estudo: o teológico, o jurídico e o filosófico. Queremos apresentar neste trabalho, apenas em campo filosófico, como se dá o processo hermenêutico a partir do conceito do diálogo, que passa a incorporar como central o processo hermenêutico e se estabelece como sendo uma abertura que convida ao ouvir e a (re)pensar, desdobrando-se, até mesmo às questões éticas, inaugurando um outro modo de ser para além do modo que o sujeito interpretante se coloca no primeiro momento. Mas como se dá esse processo hermenêutico em que o diálogo é base para se estabelecer conexões de sentidos mais abertos? Quem são os representantes da hermenêutica que defendem o pensar hermenêutico como uma própria filosofia? Vemos alguns autores como Paul Ricoeur, Hans-Gorge Gadamer e Martin Heidegger como expoentes desta concepção filosófica e, sobretudo, neles podemos ver a afirmação de que é pelo diálogo que se tem um fazer hermenêutico capaz de inaugurar mundos e modos de ser, e se resume pela compreensão derivativa dele. A partir do que se entende por compreensão, exploramos o processo hermenêutico baseado em seu sentido. Além disso, também procuramos conceituar a hermenêutica filosófica e apontar as diferenças entre o interpretar e o compreender, pois entende-se que pela interpretação se tem um sentido e a partir disso é que emerge o entendimento, ou seja, quais sentidos lhe são atribuídos.

Palavras-Chave: Hermenêutica, Compreensão, Diálogo.



5124751 - GUY DEBORD, A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E A INFLUÊNCIA DO SURREALISMO FRANCÊS SOBRE A INTERNACIONAL SITUACIONISTA (IS)

Lucas da Rosa, André Cechinel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

André Breton, ao escrever o primeiro manifesto do surrealismo, inicia-o sem falar de arte ou literatura, mas da alienação do homem moderno; do homem que vive sua vida cego, que concedida tamanha liberdade de espírito, agora se encontra aprisionado. A negação surrealista aos conceitos de belo, de bem, de verdade, surge num movimento de negação das estruturas do pensamento ocidental, vistos como a negação da própria vida. Assim, os surrealistas, com produções e intervenções artísticas, desafiam toda a sociedade vigente com provocações e polêmicas, expondo todo o desgosto pelo pensar e pela moral ocidental. Guy Debord, anos mais tarde, inicia, a partir do leticismo, seu próprio movimento: a internacional letrista. Este movimento foi um reavivamento do espírito de vanguarda que permeava também os jovens surrealistas nos anos vinte. A internacional letrista, embutida dum espírito revolucionário, nas sombras dos subúrbios parisienses, começava a moldar o que viria a ser a Internacional Situacionista, apontando severas críticas à sociedade. Assim como Breton, Debord constitui sua vanguarda partindo do homem alienado e o combate às estruturas alienantes. Apoiado no conceito marxista de fetichismo da mercadoria, Debord desenvolve sua análise da sociedade moderna de consumo. O espetáculo se torna seu principal tema e inimigo, a base que deve ser destruída. No capitalismo, a partir das relações sociais mediadas pelo mercado, os conceitos metafísicos criados pelo homem tomam vida, escapam da consciência individual, se desenvolvem por si em outro plano e agem sobre o homem. Ao que Marx diz de a alienação capitalista ser a degradação do "ser" para "ter", Debord adiciona uma nova etapa, a do "ter" para o "parecer". O espetáculo é uma nova força que age sobre o homem, suas relações são mediadas, agora, por imagens; o homem se encontra apassivado, sem nunca ter acesso a algo além das imagens que o espetáculo produz. Ambos os teóricos, Breton e Debord, apesar das distinções acerca de suas análises da sociedade, encontram-se em um ponto similar: a produção de uma arte negativa, que negue o mundo e a si mesma, e que por meio dela, se restitua a vida ao homem. Este é, talvez, o maior ponto de similaridade entre os dois: a forma como se propõe a atacar as bases sociais tendo como arma a arte.

Palavras-Chave: Surrealismo, Espetáculo, Debord, Breton.



5582369 - O DESESPERO COMO POSSIBILIDADE POLÍTICA: UMA LEITURA DE "A PAIXÃO SEGUNDO G.H.", DE CLARICE LISPECTOR

Diego Rodrigo Ferraz

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Em um momento quando a sublimação freudiana é falseada por meio da dessublimação repressiva anunciada por Marcuse (2015), urge a necessidade de reelaborarmos nossa sociedade para além de uma unidimensionalidade (im)posta pelo capital. Entretanto, com cenário desolador que se apresenta — cenário esse cuja esperança se vê apagada dia a dia e cujo princípio de consumo simula o uso, anestesiando a percepção, bem como impedido qualquer lampejo contingencial que fuja à ordem —, é necessário buscar as centelhas de esperança que cintilam a partir do desespero. Este trabalho visa, portanto, à análise da obra “A paixão segundo G.H.”, de Clarice Lispector, a partir de três categorias: a captura do instante-já, o confronto com desconfortável e a perda da esperança como elementos de tensão face ao absoluto. Isso em diálogo com pressupostos benjaminianos para pensar uma poética da elaboração da desesperança, isto é, a elaboração do desespero como pequena força messiânica deste tempo em que o capital se instala mais do que nunca como religião.

Palavras-Chave: Clarice Lispector, Walter Benjamin, Unidimensionalidade, Capitalismo como religião, Desespero.



3795438 - O RETRATO DO ARTISTA ENQUANTO GENTE: A REPRESENTAÇÃO DE SI MESMO E DA ARTE NAS CARTAS DE VINCENT VAN GOGH

Letícia Zanette, Gladir da Silva Cabral

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho, já finalizado, objetivou analisar as correspondências que Vincent van Gogh enviava ao seu irmão Theo van Gogh, com o propósito de explicar como a escrita autobiográfica, isto é, as cartas, constituíam a sua identidade, uma vez que o estudo buscou abordar o campo da escrita de si, uma área que vem sendo estudada cada vez mais por estudiosos da sociologia, da linguagem, da educação e da literatura. Recentemente, muitos trabalhos foram realizados abrangendo esta temática no campo dos estudos literários, há trabalhos que visam pesquisar autobiografias de escritores, enquanto outros analisam as correspondências, como é o caso desta pesquisa. O método deste trabalho foi bibliográfico e documental, porque tem como base de pesquisa as cartas de Vincent van Gogh, publicadas por sua cunhada, Johanna van Gogh-Bonger, no livro *Cartas a Theo* (1914). Para o aparato teórico, foram realizadas discussões sobre estudos da área autobiográfica a partir de alguns autores, como, por exemplo, Philippe Lejeune, Marcela Santos, Michel Foucault, David Hazzot, entre outros. Desta forma, a pesquisa procurou analisar e explorar os principais posicionamentos e percepções do artista Vincent van Gogh com relação a sua identidade e do seu papel na sociedade em que vivia.

Palavras-Chave: Vincent van Gogh, escrita de si, correspondências.



9377298 - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL: CONCEITOS DE MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO COM NÚMEROS NEGATIVOS

Patrick Leandro Felipe, Ademir Damazio

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A pesquisa se apresenta com a intenção de contribuir na continuidade dos estudos realizados pelos membros do GPEMAHC – Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma Abordagem Histórico-Cultural – que define como um de seus objetos, a organização do ensino de Matemática com fundamentos na Teoria do Ensino Desenvolvidor. No âmbito do referido grupo, há dissertações que abordam a multiplicação e a divisão com números positivos, bem como o conceito de número negativo, mas nenhuma delas tratou dessas operações com números negativos. Por isso, a definição do problema de pesquisa se traduz em: Como os conceitos de multiplicação e divisão com números negativos estão organizados no livro didático que adota a Teoria do Ensino Desenvolvidor? Por decorrência, seu objetivo centra-se na análise do modo geral de organização do ensino dos conceitos de multiplicação e divisão com números negativos, na perspectiva do desenvolvimento. O método adotado é o materialismo histórico e dialético e como principal referencial bibliográfico a obra de Davidov (1988). Por sua vez, a base empírica de análise é o livro didático de ГОПЕОВ et al. (2016), com foco nas tarefas particulares relacionadas aos conceitos de multiplicação e divisão de números negativos. A seleção dessas tarefas ocorre com base nos nexos dos referidos conceitos que as inter-relacionam. A análise das tarefas revela que o ensino dos conceitos de multiplicação e divisão com números negativos está organizado, no sexto ano, apresenta três características essenciais: 1) como nos números positivos, traz a ideia de relação de medidas entre grandezas; 2) mantém a relação essencial dos dois conceitos no âmbito do positivos que é constituída pela unidade básica, intermediárias e geração do produto ou quociente; 3) possibilita a transição do estudo da grandeza escalar para a vetorial, pois aquelas geram apenas números positivos e respectivas operações. Isso ocorre porque o novo tipo de grandeza, vetorial, se caracteriza por dois possíveis sentidos (mutuamente contrários), o que permite a atribuição da real significação do número negativo como oposto do número positivo. A análise das tarefas revela o potencial para que os estudantes se apropriem da importância da relação de grandezas com sentidos contrários como caracterizadora do conceito teórico das referidas operações. Esse processo é mediado pela medição de segmentos com sentido e a representação na reta coordenada. Também, é modelada a relação essencial dos dois conceitos que serve de referência para determinar o produto tanto dos números positivos quanto os negativos. Enfim, a medição, suas representações e modelação são peculiares à organização do ensino na Perspectiva Desenvolvidor que possibilita sínteses conceituais teóricas, entre elas, justificar as regras de sinais para a obtenção do produto e quociente de dois números quaisquer.

Palavras-Chave: Multiplicação, Divisão, Número Negativo, Modo de Organização, Teoria do Ensino Desenvolvidor



8991227 - MOVIMENTO EMPRESA JÚNIOR: PROJETOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (PROMAT JR.)

Guilherme de Bem Carvalho, Emilly Vicente de Freitas, Gian Carlos da Silva, Viviane Raupp Nunes de Araújo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O movimento Empresa Júnior iniciou na França, em meados de 1960, com a ESSEC (L'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales) a primeira empresa júnior do mundo (LOURENÇO, 2016). Este movimento é liderado por alunos de graduação, que vivenciam na prática a sua área de formação sob orientação de professores mestres e doutores, o que seria possível somente depois de formado. Hoje, há mais de 1000 empresas juniores espalhadas pelo Brasil que atuam em diferentes áreas, oferecendo projetos de qualidade e baixo custo para o setor público e privado (LOURENÇO, 2016). Neste contexto, a PROMAT Jr. (Projetos em Educação Matemática) foi fundada em 2017, e se destacou como a primeira empresa júnior no estado de Santa Catarina na área das licenciaturas. Uma de suas visões sociais se caracteriza em: preocupar-se com a formação matemática na construção do conhecimento da comunidade acadêmica. Em decorrência disto, criou-se um projeto com a seguinte problemática: "Como possibilitar para a população conhecimento matemático acessível e de qualidade?". O objetivo era de oferecer para comunidade o conhecimento matemático de modo acessível sem perder qualidade do processo de ensinar e aprender. Nesse âmbito, realizou-se cinco ações. A primeira foi de reunião para decisões gerais. Nesta discutiu-se o planejamento referente à quais projetos seriam desenvolvidos e se estabeleceu os cursos de verão e inverno Matemática Básica Nível I e II, com duração de oito dias. Como segunda ação, a preparação do material didático constituído de apostilas com os conteúdos ministrados durante o curso e a escolha dos professores para as aulas. Vale ressaltar que todas as ações foram realizadas por acadêmicos. Na terceira, a publicação de vídeo aulas em uma plataforma on-line, gravada e editada pela equipe da PROMAT Jr, para sanar as dúvidas dos participantes. A quarta ação foi de divulgação para toda a comunidade, propagandas em rádios e redes sociais como: Facebook, Instagram e via WhatsApp. Por fim, a última ação foi a realização do curso propriamente dita, com suas apostilas, salas e professores preparados. Em sua primeira edição o curso obteve mais de quarenta inscritos. No último dia de conclusão do curso, entregou-se um questionário com perguntas relacionadas ao evento. Cerca de 95% do alunos presentes levantaram pontos positivos em relação a elaboração das aulas e das apostilas. No entanto, como ponto negativo foi apontado o tempo para resolução de exercícios em sala de aula, e como sugestão para os próximos cursos, foi proposto uma carga horaria maior para a resolução. Em virtude dos fatos mencionados, estas ações, na realização do projeto da Empresa Jr., proporcionaram aos acadêmicos a experiência de vivenciar a prática do seu futuro exercício da profissão na elaboração das propostas e na docência dos cursos de extensão, que antes só seria possível de forma menos aprofundada ou após do término do curso de graduação.

Palavras-Chave: Movimento Empresa Júnior, Experiência Profissional, Educação Matemática.



8659257 - O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS NA PERSPECTIVA DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Roxo Camilo, Elisa Netto Zanette, Michele Domingos Schneiner, Elenice Juliane Padoin Engel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O desenvolvimento e uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade contemporânea, tem promovido transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais. Nos espaços escolares, as atuais gerações, apresentam habilidades e necessidades que se diferenciam na forma de aprender, comunicar-se e interagir com os pares (OLIVEIRA, 2010). Essas mudanças impactam nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo ressignificação das práticas pedagógicas que promovam a autonomia destes estudantes, com ênfase na sua posição mais ativa de aprendizagem (BERBEL, 2011). Para Moran (2015), desenvolver a autonomia e proatividade nos estudantes, implica em adotar metodologias que os envolvam em atividades cada vez mais complexas, que necessitem tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes, na interação com os colegas e professores. Assim, as ações educativas da docência devem focar na construção de um processo de ensino baseado na interatividade de forma a promover debates, instigar questionamentos, dúvidas e, principalmente, a aprendizagem dos alunos. Para Moran (2015) as escolas que inovam na educação, mostram novos caminhos que estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, com desafios relevantes, com jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos pessoais e projetos de grupo. Há necessidade de mudança de configuração do currículo, na participação dos professores, na organização das atividades didáticas, na organização dos espaços e tempos. São modelos apoiados em metodologias ativas que contribuam na promoção da autonomia dos estudantes e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Compreender como ocorre esse processo no âmbito da Matemática, na educação básica, direcionou a pesquisa cujo problema, definiu-se em: Qual o enfoque dado pelas produções científicas, no âmbito da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e do Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), ao processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos, na perspectiva de metodologias ativas, na educação básica? A pesquisa tem por objetivo, investigar as possibilidades de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos, na perspectiva de metodologias ativas, na educação básica, a partir das produções científicas, no âmbito da SBEM e do PROFMAT. A pesquisa em andamento se caracteriza em estudo bibliográfico e abordagem quantitativa. Serão utilizados como fonte de consulta, seleção e leitura, as produções científicas publicadas nas bases de dados de revistas eletrônicas da SBEM e no PROFMAT, no período de 2016 a 2019. Espera-se com a pesquisa, contribuir na ampliação das reflexões sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos na perspectiva de utilização de diferentes metodologias ativas de aprendizagem.

Palavras-Chave: Aprendizagem Ativa, Metodologias, Tecnologias Digitais, Matemática.



8969159 - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE FRAÇÃO NA PROPOSIÇÃO DAVYDOVIANA

Leandro Uggioni de Souza, Eloir Fátima Mondardo Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Neste resumo, apresentamos a pesquisa desenvolvida no PIC/170, no período de maio de 2018 a fevereiro de 2019. Vale salientar que este estudo é continuidade da pesquisa sobre o modo de organização do ensino de adição e subtração de fração de acordo com Davydov e seus colaboradores, o ensino desenvolvimental, realizada no ano de 2017/2018. Desse modo, as tarefas desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa, duas estudantes graduadas em Educação Física e mestrandas do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) foram as estudadas e analisadas, conforme a organização didática para o ensino davydoviano. Para isso, definimos como problema da pesquisa: O ensino de adição e subtração de fração na perspectiva do ensino desenvolvimental, desenvolve o pensamento teórico? Esta questão nos instigou a investigarmos e refletirmos sobre um modo de organização do ensino de Matemática que, além de desenvolver o pensamento teórico auxilie na formação de um sujeito crítico. O desenvolvimento das tarefas com os sujeitos da pesquisa, se deram por meio do uso de data show, tarefas impressas e materiais tais como: barbante e folhas de papel quadriculado. Para a realização da pesquisa foram realizados oito encontros presenciais, nas quintas-feiras período noturno e algumas nas sextas-feiras no período vespertino. Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi desenvolver as tarefas da proposta de ensino do conceito de adição e subtração de fração organizada por Davydov e seus colaboradores de modo a desenvolver o pensamento teórico do conceito de adição e subtração de frações. A pesquisa se define como qualitativa. O referencial estudado aprofundou a compreensão do modo de organização das tarefas traduzidas e apresentadas no livro de Davydov do 5º ano (2006) e o livro de orientação do professor (2011). Destacamos também, que as produções dos estudos do Grupo de Pesquisa em educação Matemática uma Abordagem Histórico-Cultural (GPEMAHC), a partir das obras de cunho didático do Sistema Elkonin- Davydov para matemática, se constituíram como referências para este estudo. O principal resultado da pesquisa encontra-se no processo de desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa pois, nas primeiras aulas apresentavam indícios do conhecimento empírico advindo do ensino tradicional preponderante na Educação Básica (DAVÍDOV, 1988). No decorrer da resolução das tarefas, o foco dos questionamentos e manifestações indicaram o novo modo de pensar a resolução de situações que envolviam as operações de adição e subtração de frações. Isso se manifesta em suas falas, quando afirmam que diferente do que aprenderam durante toda a vida escolar, conseguiram compreender a essência do conceito além de um processo mecânico. Portanto, consideramos que o modo de organização do ensino de adição e subtração na perspectiva do Ensino Desenvolvimental é uma possibilidade emergente para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Palavras-Chave: Tarefas, Organização e Davydov



1928996 - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE FRAÇÕES POSICIONAIS.

Lucas da Silva Fernandes, Ademir Damazio

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O entendimento de universo que temos foi construído a partir de estudos iniciados há muito tempo, porém não é possível datá-lo no passado e menos provável pensar o alcance do nível essencial sem novas pesquisas. Nesse âmbito se insere as compreensões a respeito do surgimento dos números e de seu preciso desenvolvimento. Segundo a Teoria Histórico-Cultural a inter-relação entre o lógico e o histórico é uma boa artimanha para o ensino. Em Boyer (1995) e Eves (2004) nota-se a ideia de que a medição e contagem (em diferentes bases) foram necessidades primárias para o desenvolvimento de números. No entanto, o ensino brasileiro, ao adotar princípios que Davídov (1988) denomina de tradicional, essas ideias – com raras exceções – se restringem à base decimal. Isso é exclusivo quando a referência é o ensino dos números racionais com a notação por vírgula, em que os manuais didáticos e orientações oficiais os indicam com o título “números decimais”. O presente estudo pressupõe que é possível adotar a plenitude dessas duas ideias como referência na elaboração de tarefas para que os estudantes se apropriem desses conceitos em nível teórico. A pergunta da pesquisa em foco é: Como é organizado o ensino de adição e subtração de números racionais com notação por vírgula num sistema de ensino desenvolvimental? O objetivo é: analisar o modo de organização do ensino de adição e subtração de números racionais com notação por vírgula, adotado num sistema de ensino desenvolvimental Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória. Tem como base empírica, as resoluções das tarefas propostas no livro didático de Gorbov, et al (2016), do 6º ano, que manifesta na prática escolar russa uma das correntes do ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davydov. A resolução das tarefas dá ênfase para os conceitos de adição e subtração dos referidos números. A análise mostra que as tarefas imprimem um movimento pertinente às necessidades do processo histórico que produziram a atual compreensão dos referidos conceitos. O estudo destaca o diferencial, em relação ao ensino brasileiro, que predomina o sistema de numeração decimal, isto é, limita-se ao sistema numérico de base dez. No entanto, as tarefas estudadas no livro didático (GORBOV, 2016), do 6º ano, apresentam uma perspectiva de representações possíveis e escritas de agrupamentos que fazem o estudante inserirem-se no estudo dos diferentes sistemas numéricos. Isso se revela desde a primeira tarefa que propõe a resolução “ $0,2235 + 132,3005$ ” (base quinária). Portanto, o sistema decimal é apenas mais um, entre as diversas formas de contagem. Por isso, as operações de adição e subtração de racionais com vírgulas permitem o entendimento num contexto numérico de sistema de dígitos, mais particularmente, com a ideia conceitual de ‘frações posicionais’. Portanto, o referido sistema não se volta apenas aos números decimais, mas às frações posicionais, com medição de diferentes tipos de grandezas.

Palavras-Chave: Agrupamentos, números, necessidades.



3979695 - PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE TRAPÉZIO E LOSANGO

Sinara Priscila Soratto Ignacio, Ademir Damazio

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A presente pesquisa trata do modo de organização dos conceitos de trapézio e losango, com fundamentos nos princípios do Ensino Desenvolvidor, proposta por Davýdov e colaboradores. Essa perspectiva tem como base a teoria Histórico-Cultural, que é referencial da Proposta Curricular de Santa Catarina e de algumas Redes Municipais de Ensino do Sul de Estado. Tal modo de organização do ensino preza pelo desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: De que modo os conceitos de trapézio e losango se apresentam na organização de ensino que segue os princípios teórico-metodológicos da Teoria Desenvolvidor? O estudo, de natureza exploratória, teve como objetivo analisar os conceitos de trapézio e losango, presentes nas tarefas particulares – extraídas dos livros didáticos russos, do sistema Elkonin-Davýdov – em específico, aquelas que ocorrem a manifestação de ideias conceituais em relação aos referidos conceitos. Como categoria de análise, adotou-se os princípios didáticos proposto por Davýdov (1987), caracterizados por duas pedagogias antagônicas: da escola tradicional e do ensino para um futuro próximo, o desenvolvimento (DAVÍDOV, 1987). As tarefas referentes ao conceito de trapézio e losango, segue a seguinte orientação: inicia pela identificação das formas geométricas, comparação de tamanho e posição, que é meio para que os estudantes comecem a ter contato com grandezas contínuas e vislumbrar possibilidade de medição. Isso se justifica porque, no sistema Elkonin-Davýdov, a relação entre grandezas é que caracteriza a essencialidade dos conceitos teóricos da Matemática. Ainda, no livro do primeiro ano, as tarefas focam no estudo: dos tipos de linha, pontos e segmentos; da comparação entre as grandezas, que estende-se ao conceito de comprimento; e linhas quebradas. Estas constituem-se em base para a introdução, no segundo ano, de ideias conceituais de figuras regulares, pois os lados (segmentos) e vértices são elementos do conceito de polígono. No terceiro ano, os estudantes utilizam instrumento de medidas, distinguem as diferentes figuras quadriláteras e calculam a medida de seus perímetros, bem como a área do quadrado e do retângulo, mas com indícios para o trapézio e losango, a partir de decomposição das figuras. No quarto ano, se estende ao triângulo que, com as áreas anteriores, serão base para o conceito de área do trapézio e do losango, no quinto ano. As tarefas atendem aos princípios da pedagogia desenvolvimento: 1) pelo seu caráter científico teórico, pois se apresenta num contexto de um sistema de conceito; 2) por desenvolver o pensamento conceitual teórico, ultrapassando os limites das possibilidades iniciais dos estudantes; 3) por colocar os estudantes em atividade, pois as tarefas criam as condições para desenvolverem as abstrações teóricas; 4) pela possibilidade de apropriação dos conceitos, a partir de ações objetivas com conteúdo teórico, em vez de empírico.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural, Ensino Desenvolvidor, Trapézio, Losango.



5412439 - A ESTRATÉGIA DO ARCO DE MAGUEREZ NA PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Beatriz Teixeira Back, Zélia Medeiros Silveira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A pesquisa discute as possibilidades de utilização da estratégia do Arco de Magueretz na problematização dos conteúdos na disciplina de Ciências do ensino fundamental I. Para tanto utilizou-se como fundamentos teóricos os estudos de Paulo Freire (1979-1996) sobre a pedagogia problematizadora; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (1997); a Proposta Curricular de Santa Catarina - PC-SC (2014); Bach e Carvalho (2009), e Berbel e Colombo (2007) que discutem sobre o ensino de ciências e a problematização dos conteúdos enquanto concepção teórica e prática. De acordo com os PCN's (1997) e a PC-SC (2014), a intenção do ensino de ciências é favorecer uma aprendizagem significativa considerando o repertório de vivências dos alunos a fim de levá-los a problematizar, diagnosticar e solucionar problemas por meio do exercício do método científico. Para Paulo Freire (1979), a aprendizagem deve acontecer em um ambiente propício ao diálogo, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade, visando a sua transformação social. Essa pedagogia se contrapõe a educação bancária, que considera o aluno como depósito e o professor como depositante de conhecimentos padronizados. De igual modo, a metodologia do Arco de Manguerez, constitui-se em uma estratégia de ensino composta por cinco etapas: observação da realidade, estabelecimento dos pontos chaves, aprofundamento teórico, formulação de hipóteses e aplicação à realidade. O objetivo desta estratégia é extrair um problema da realidade para estudá-lo em suas múltiplas dimensões, levantando possibilidades de respostas para sua resolução e, por fim, retornar à realidade para aplicação prática das soluções encontradas. Considerando as questões expostas, além do estudo teórico, realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola pública da rede municipal de Criciúma / SC, no 4º ano do Ensino Fundamental, por meio de observações da realidade e aplicação da estratégia do Arco de Manguerez em sala de aula pela pesquisadora. Para cumprir as etapas do Arco de Manguerez, foi extraído uma problemática da realidade que problematizava o uso de agrotóxicos na agricultura e os seus impactos na saúde humana, contemplando os eixos temáticos dos PCN's (1997): Sociedade e Meio Ambiente, O ser humano e a saúde. Com base nesta problemática, foram estabelecidos os pontos chaves e realizado o estudo teórico com os alunos, sendo discutidos assunto como a germinação de sementes, alimentação que chega a nossa casa, e os prejuízos da utilização de agrotóxicos para a saúde das pessoas. Por fim, os alunos fizeram um levantamento de hipóteses para solução do problema. Com a aplicação da estratégia do Arco de Manguerez junto aos estudantes, foi possível compreender a relevância e eficácia desta estratégia, que oportunizou o diálogo, a observação e aplicação prática, e a problematização da realidade, que foi contemplada em todas as suas etapas.

Palavras-Chave: Ensino de ciências; problematização; Arco de Manguerez.



6169813 - PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA VISÃO DAS GESTORAS.

Felipe Fabri Silveira, Maria Aparecida da Silva Mello

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A escolha pela temática “papel da gestão escolar na reestruturação curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular na visão das gestoras” surgiu a partir da disciplina de Gestão de Processos Educativos, ministrada pela professora Maria Aparecida da Silva Mello. Definiu-se, como objetivo geral, analisar o papel da gestão escolar na reestruturação curricular a partir da BNCC na visão de suas gestoras. Nessa perspectiva, elencaram-se os objetivos específicos: identificar as alternativas da gestão escolar para a reestruturação do currículo da escola a partir das diretrizes da BNCC; verificar a existência de plano de ação da gestão escolar para implementação e articulação da BNCC com os componentes curriculares; investigar, no PPP da escola, indicativos que apontem para a formação integral dos sujeitos como está referida na BNCC. Este trabalho tem como objeto de estudo analisar a contribuição da gestão escolar na reestruturação curricular a partir da BNCC na ótica de 3 (três) gestoras da rede pública estadual da cidade de Araranguá – SC e a escolha das gestoras escolares se deu de forma aleatória. A natureza dessa investigação é básica, com abordagem qualitativa e descritiva. Dispõe do método exploratório e de campo com análise documental, nesse sentido, foi realizado a análise do projeto político-pedagógico das 3 (três) escolas e entrevista semiestruturada com gestoras escolares sobre a movimentação que está ocorrendo nas escolas em relação ao currículo a partir da BNCC. Durante as análises das entrevistas, levamos em conta a subjetividade das gestoras. Foram analisados os PPP's das instituições pesquisadas, designando-se os seguintes critérios de análise: concepção de currículo, (concepção, ensino aprendizagem e a proposta curricular de Santa Catarina); gestão e formação humana integral. Os Projetos Políticos Pedagógicos, em síntese, atendem a uma gestão democrática e a uma visão contextualizada e crítica, de modo geral, procura atender à teoria histórico-cultural. A partir das falas das gestoras, percebe-se que, está sendo realizado um trabalho como proposto e orientado pela Base Nacional Comum Curricular, já que o documento orienta que a gestão deve acompanhar o trabalho dos professores, e de acordo com as entrevistadas, o estudo e a reflexão são imprescindíveis (BRASIL, 2018). A análise dos PPPs das escolas investigadas aponta para um documento que contempla os modelos de gestão democrática. Também definem o currículo na perspectiva da teoria histórico-crítica, por meio de trabalho coletivo, contextualizado e interdisciplinar, voltado à formação integral dos sujeitos. Concluiu-se que a gestão escolar é representativa nos processos de implantação da BNCC, pois seu papel é de mediação nas ações dos professores e demais membros da comunidade educativa.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Curricular, Base Nacional Comum Curricular, Gestão Democrática.



7533730 - RELAÇÃO CURRÍCULO E GESTÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE

Gisele da Silva Milanez, Antonio Serafim Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho descreve a pesquisa que buscou analisar e compreender as representações sociais de gestores de escolas públicas de um município do sul catarinense sobre a relação currículo e gestão escolar. Para tanto, autores como Jodelet (2001), Libâneo (2001), Libâneo; Oliveira; Toschi (2003) Moscovici (2015) e Silva (2013), entre outros, foram tomados como referência teórica. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora de três escolas públicas, que versaram sobre as questões mais significativas na gestão escolar; definição de currículo; relação entre currículo e gestão escolar, dentre outros itens. A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2014), foi possível inferir que os gestores, na sua maioria: a) concebem o currículo como norteador do conteúdo escolar a ser transmitido aos alunos; b) apontam em comum, a gestão com foco na integração/parceria, organização do trabalho escolar, ressaltando o aspecto pedagógico; c) indicam como relação recomendável, entre gestão e currículo, o ensino/aprendizagem dos alunos e a cobrança de resultados, quanto ao desempenho escolar, oriundo de provas avaliativas nacionais. Finalmente, os gestores ressaltam o desafio no que diz respeito à contribuição do currículo para a gestão, visto que, a prescrição de propostas curriculares pelos órgãos oficiais, tende a dificultar a produção de um projeto político pedagógico, que melhor se identifique com as necessidades e diversidade do contexto de suas escolas.

Palavras-Chave: Representações sociais, Gestão, Currículo



8147272 - SILENCIADAS DESDE A INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NA ESCOLA

Amanda dos Santos Vieira, Fernanda da Silva Lima, Lucy Cristina Ostetto

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Esta pesquisa teve como seu objetivo compreender como as questões de raça e gênero vem a se fazer presentes dentro de sala de aula, levando como base as leis no âmbito da educação. Sendo assim, teve como seu formato de pesquisa bibliográfica utilizando como principais pontos a Lei 10.639/03, o projeto Escola Sem Partido, o Programa Nacional de Direitos Humanos, entre outras leis que permeiam ou visam interferir, positivamente ou não, dentro de sala de aula. A metodologia tinha como seus pontos o desenvolvimento de resumos e fichamentos de textos, sendo estes de autoras como Angela Davis (2016), Chimamanda Ngozi Adiche(2017), Sueli Carneiro (2003), entre outras. Assim como apresentações em eventos, sendo estes III Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Descolonial e Direitos Humanos na América Latina (Niterói/RJ) e IX Semana de Ciência e Tecnologia (Criciúma/ SC).Ao decorrer da pesquisa foi possível compreender que as questões de raça vêm a passar por um processo de afirmação dentro de sala de aula, perante os olhos da lei, há algum tempo. Porém, o avanço mais visível se faz presente dentro da Lei 10.639/03, já que esta “incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social[...]” (BRASIL, 2003). Sendo assim, é a partir deste ponto que se torna a obrigatória a presença da história dos negros dentro tanto do material didático, quanto das aulas. Quando a questão é gênero, é possível observar que a cada momento que se passa, mais distante se está desta pauta se fazer presente dentro de sala de aula. Sendo uma das formas de perceber este silenciamento neste tema, é o fato da Base Nacional Comum Curricular não incluir esta discussão dentro de seu documento. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) diz que é importante para o ensino-aprendizagem o debate sobre temas variados, entre eles as relações de gênero, deste modo esta abre espaço e comunica a importância do diálogo e debate acerca de tais temas. É através do diálogo que será possível a quebra de paradigmas tanto no quesito é gênero, quanto na questão de raça. Assim como a realização de atividades efetivas para o contexto do aluno, em que ele possa visualizar como estes temas se fazem presentes dentro do seu cotidiano e como ele pode lidar com estes. Com a finalização da pesquisa foi possível compreender que, por mais que haja leis que tratem de tais temas ainda se faz necessário muita luta para que seja possível alcançar mais formas de atingir a todos e tornar os temas apresentados em debates constantes dentro da sociedade, sempre com o enfoque de melhorar. E realmente aplicar tais leis dentro de sala de aula, não tornar temas pontuais, fazendo que os alunos sejam presentes ativamente e criticamente dentro de todo o mundo que os rodeia.

Palavras-Chave: Educação, Leis, Gênero, Raça



4664671 - PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA: ANÁLISE ENTRE O ENSINO E O CAMPO DE ATUAÇÃO

Larissa de Oliveira, Graziela Fatima Giacomazzo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este trabalho, apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no contexto do Programa de Iniciação Científica (PIC) do Artigo 170 - Edital 015/2018. O mesmo objetivou analisar qualitativamente a formação de professores no âmbito da Educação a Distância (EaD). Desta forma, a partir de uma pesquisa de campo, usando-se da estratégia de grupos focais, numa abordagem quali-quantitativa, investigou dois grupos de professores(as) em duas escolas da rede pública de Criciúma, especificamente da Educação Infantil. Focalizou-se a análise dos discursos nos percursos dos egressos de Cursos de Licenciatura a Distância e sua formação, buscando compreender os processos de ensino e aprendizagem nesta modalidade, articulando os dados com o campo de atuação desses licenciados. Compreende-se que refletir sobre a formação de professores e seu futuro exige reconhecer os movimentos políticos, tecnológicos, culturais, econômicos e sociais em articulação com todos os setores da sociedade. O desafio amplia-se à medida que “a universidade não é hoje a organização única que já foi e a sua heterogeneidade torna ainda mais difícil identificar o que é”. (SOUZA SANTOS, 2011, p. 90). Essa situação é agravada pela competição exercida pelos rankings cujos processos aprofundam a segmentação e a heterogeneidade quando elaborados a partir das desigualdades. Neste estudo abordam-se os movimentos decorrentes da evolução tecnológica, pois verificam-se mudanças na gestão, no ensino, na produção do conhecimento científico e nos processos de avaliação institucional provocados fortemente pela formação a distância no Brasil e concomitantemente em Santa Catarina. A pesquisa indicou que há formas diferenciadas de formação, mas que em articulação com os saberes profissionais as práticas necessárias para atuação do pedagogo(a) no seu campo profissional são legítimas.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Pedagogia, Educação a Distância



6862195 - A QUESTÃO LGBT NA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA

Leandro Uggioni de Souza, Sarah Fagundes, Luis Antonio Rosso Morona, Talia Jeremias, Cristiano José Steinmetz

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Brasil de 2019 começou trazendo consigo não apenas discursos conservadores de ordem econômica e social, mas também de ordem moral, sendo eles, em larga medida, motivo de vergonha internacional para o país. O Partido Social Liberal (PSL) que ocupa um amplo espaço no atual corpo político nacional, tem em seus membros, sujeitos que enaltecem desde ditadores, torturadores e assassinos, bem como, são em alguns casos, sujeitos reconhecidos internacionalmente pelos seus posicionamentos homofóbicos, preconceituosos, machistas, saudosistas da Ditadura Militar (1964 – 1985) e pró-imperialistas. É neste cenário que propomos lançar luz sobre a questão da comunidade LGBT na sociedade brasileira contemporânea, tendo em vista que o Brasil constitui um dos Estados que mais mata membros da comunidade LGBT no planeta, segundo dados do Grupo Gay da Bahia (GGB). Pautada na metodologia do materialismo histórico-dialético, a presente pesquisa busca na filosofia e sociologia contemporânea nacional o seu fundamento, que evidencia, sobretudo, como várias conquistas, advindas de muita luta, sangue e suor, da comunidade LGBT tem sido postas em xeque ou ainda mais à margem da sociedade brasileira. Deste modo, a atual conjuntura política conservadora como um todo têm, em seu discurso político de preconceito e ódio, uma espécie de unidade e de centralismo, que, por sua vez, atua no sentido de fragmentar ainda mais a causas sociais como do movimento LGBT. A crítica que, neste momento, delineamos ao conservadorismo não diz respeito somente ao elemento político do “liberal-conservadorismo”, mas sobretudo, em como a causa LGBT é expressa politicamente enquanto menor e inferior no âmbito macropolítico. Hiro Okita em seu livro Homossexualidade: da opressão à libertação (2015) afirma que a causa LGBT não só foi invisibilizada e deturpada socialmente, como também foi historicamente restringida à condenações degradantes (OKITA, 2015). Assim, o conservadorismo não alude somente à esfera econômica e social, mas também ao ocultamento dos progressos políticos advindos de muito esforço pelos membros da comunidade LGBT. Deste modo, o argumento central da obra Combater o machismo para unir a classe (2019), demonstra o papel histórico do machismo como um meio de inferiorizar determinado sexo, neste caso o feminino, afim de subjugar-lo aos serviços domésticos e aos salários mais baixos devido a sua “fraca produtividade” em relação ao sexo masculino. Como conclusão, não devemos compreender a questão da comunidade LGBT e, portanto, a questão da LGBTfobia, enquanto alheia à questão da luta de classes, ou seja, já se evidenciou historicamente que não há saída possível das opressões dentro do capitalismo, tendo em vista que a fragmentação das lutas sociais nos oferece um panorama de como a opressão não só está na centralidade do capitalismo, como também, está pautada nos princípios de desigualdade social.

Palavras-Chave: LGBT, Marxismo, Política, Preconceitos, Luta de classes



5297524 - NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS, INDÍGENAS E MINORIAS (NEAB) DA UNESC: UM CASO DE VISIBILIDADE NEGRA E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Guilherme Orestes, Janaina Damasio Vitorio, Normelia Ondina Lalau, Alex Sander da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este trabalho tem como proposta dialogar acerca da questão das políticas anti-racistas associados com o tema da visibilidade negro no espaço universitário. As políticas de ação afirmativa são apresentadas como uma possibilidade de promover políticas anti-racistas nas diversas áreas da sociedade. Assim, a reflexão que iremos tratar, traça alguns aspectos relevantes da identidade e visibilidade dos negros, em particular, consubstanciado na Lei 10.639 / 03. Considerando algumas maneiras de pensar sobre a condição subalterna dos negros de hoje e sua mudança necessária. Pretendemos pensar os vários mecanismos que reforçam tal condição, evitando assim que a riqueza da história e da cultura negra, tem espaço e ganho de visibilidade. Neste sentido, procuramos destacar a implantação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, indígenas e minorias na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Apontando alguns aspectos que corroboram o entendimento do papel importante que têm o NEAB em promover o conhecimento sobre a história e a cultura dos grupos sociais com os quais ele está associado.

Palavras-Chave: NEAB, Ensino superior, Ação afirmativa, Desigualdade racial, Visibilidade.



1362399 - PROFISSIONAIS LIBERAIS PESQUISADORES: SENTIMENTOS DE JUSTIÇA, IGUALDADE E MERITOCRACIA DIANTE DOS PPGS E CAPES

Eliziane de Mattia Bortolotto, Gildo Volpato, Valeria da Silva Rosa

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A avaliação realizada pela Comissão de Avaliação e Acompanhamento do Pessoal de Ensino Superior, CAPES, ao intensificar as exigências de publicação e criar mecanismos de comparação entre os pares, tem gerado sentimentos e alguns desconfortos entre os envolvidos neste contexto, ou seja, os professores pesquisadores, que são também profissionais liberais. Neste contexto, o objetivo do estudo foi compreender os sentimentos de justiça x injustiça, igualdade x desigualdade e meritocracia desenvolvidos pelos profissionais liberais pesquisadores, diante dos Programas de Pós-Graduação, PPGs, a qual pertencem, e da avaliação da Comissão de Acompanhamento de Pessoal de Ensino Superior, CAPES. A pesquisa abrangeu 18 profissionais liberais que atuam, também, como professores pesquisadores em cinco universidades comunitárias catarinenses. Foi utilizada na coleta de dados a entrevista semiestruturada e na interpretação os princípios da análise de conteúdo. A partir das entrevistas foi possível perceber que os envolvidos entendem a importância da Capes, mas desenvolveram alguns sentimentos em relação à justiça, igualdade e meritocracia diante dos PPGs e da avaliação da CAPES, dentre os quais destacamos: É importante quando há reconhecimento do seu trabalho, podendo ser referência para os alunos ou na sua área; Há um favorecimento de algumas pessoas, que não ocorre por meritocracia, mas, por indicação ou questão política; a educação no Brasil e a profissão de professor pesquisador poderia ter um reconhecimento maior; as publicações em revistas de algumas especialidades, não pontuam ou contam bem pouco para a Capes, diferente de outras áreas; são utilizados os mesmos critérios de cobrança sem considerar os contextos e carga horária dos professores; os recursos de pesquisa estão sendo elitizados, pois só aquele que produz muito tem direito a maior parte deles; muito pesquisador só tem pontuação alta pelo fato de ter um número considerável de produção de pouca relevância. No entanto, mesmo relatando certas injustiças, a grande maioria afirma ser adepta a meritocracia, que deve ser medida pela produção. Esses sentimentos citados, podem ser importantes para repensar o processo de avaliação em larga escala realizado pela CAPES, e também os realizados, internamente, nos próprios PPGs das universidades.

Palavras-Chave: Profissional liberal, Pós-Graduação, justiça, igualdade, meritocracia.



PESQUISA: RESUMOS DE TRABALHOS EM ANDAMENTO



7588976 - CATÁLOGO DIGITAL DAS EXPOSIÇÕES REALIZADAS NA SALA EDI BALOD – ESPAÇO DE EXPOSIÇÕES E LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS.

Bruna Speck da Silva, Aurélia Regina de Souza Honorato

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto PIC 170 com o título acima apresentado, consiste na continuidade da produção e publicação de um catálogo digital que reúne a memória das exposições realizadas na Sala Edi Balod – Espaço de Exposições e Laboratório de Artes Visuais - já há três anos em atividade e que tem como objetivo proporcionar ao acadêmico a experiência de vivenciar as ações que compõem uma exposição, sendo elas, criação, produção, expografia, curadoria, circulação e mediação cultural. O catálogo foi criado com o intuito de registrar as memórias do primeiro ano de atividades da Sala Edi Balod e hoje se encontra no processo do terceiro ano. Ao longo da pesquisa aconteceram desdobramentos, consequentemente o escopo teórico que dá base a esta pesquisa foi ampliado, e trouxe para a discussão, outras maneiras de pensar o catálogo, explorando também a exposição como trabalho de arte. (HOFFMANN, 2013). Referenciamos também o trabalho da artista Regina Melim, que trabalha a ideia de exposições portáteis. (MELIM, 2006). Totalizando 16 exposições nos primeiros dois anos, nos encontramos em processo de revisão do material criado para os dois primeiros anos de atividades da sala, para posteriormente fazer um lançamento do mesmo e publicá-lo na página do Curso de Artes Visuais, contribuindo para pesquisa daqueles que estejam interessados em aprofundar seus conhecimentos em torno de artistas em circulação. Seguindo para o terceiro ano de atividades, estamos reunindo informações de todas as atividades, para continuar elaborando os catálogos, porém neste, expandimos e estamos elaborando escritas em paralelo, a partir da análise de textos e artistas que repensem a ideia de exposição, para pensarmos a questão de como trabalhar o catálogo como obra de arte, ou até mesmo a exposição em si.

Palavras-chave: Exposição, Catálogo, Arte, Publicação, Pesquisa.



3299899 - EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA: FILME AS SUFRAGISTAS

Michele Sartor Rodrigues, Katiuscia Angelica Micaela de Oliveira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O conceito de gênero e sexualidade na educação são assuntos difíceis de trabalhar, mas temos a linguagem do cinema que proporciona uma proposta pedagógica para abordar diversos temas. A construção/desconstrução do masculino, do feminino e da des/igualdade de gênero, feminismo, abuso infantil e entre outros temas foram abordados na disciplina Educação, Gênero e Sexualidade no curso de Artes Visuais licenciatura com objetivo conhecer e refletir sobre o diferente conceito de gênero e sexualidade na educação, promovendo diretrizes de pensamento críticos, pedagogias não sexistas na sala de aula. A aula Possibilitou momentos de apropriação de linguagens da arte, como cinema, animação, entre outros que enfatizou a sexualidade e o gênero. Propiciou momentos de pesquisa e análise de estudo de caso, sobre abuso infantil, homofobia, bullying escolar, entre outros, gerando na turma reflexão e possível diminuição do preconceito. Esse pesquisa faz um recorte com ênfase no filme citado e debatido em aula, esse baseado em fatos reais as 'As Sufragistas', 2015 dirigido por Sarah Gavron, a luta e a conquista ao direito pelo voto. O início da luta do movimento feminista e os métodos incomuns de batalha. Mulheres que enfrentaram seus limites pela causa e desafiaram o Estado extremamente opressor. A apresentação é baseada no meu ponto de vista do filme e minhas considerações e experiências com aula, trazendo uma metodologia baseada em relato de experiência, posicionamentos pessoais sobre o movimento feminista, a partir da proposta de aula foi assistido ao filme 'As Sufragistas' introdução ao feminismo associado a demais referências teorias. Cito dois livros como 'O corpo educado: pedagogia da sexualidade' e 'Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista' ambos de Guacira Lope Louro, que direcionaram a turma a vários debates. Trago meu posicionamento quanto vídeo-arte e quanto movimento feminista, a luta da mulher para a conquista da igualdade de direitos civis e também se sentir uma pessoa de igual para igual com os homens.

Palavras-chave: Voto Feminino, Gênero, Experiência, Cinema, Educação.



4739752 - MEDIAÇÃO CULTURAL: AÇÕES EDUCATIVAS NO ATENDIMENTO AO PÚBLICO DA SALA EDI BALOD – ESPAÇO DE EXPOSIÇÕES E LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS

Marina Réus Souza, Daniele Cristina Zacarão Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A presente pesquisa tem como proposta realizar e analisar as ações educativas no atendimento ao público visitante da Sala Edi Balod – Espaço de Exposições e Laboratório de Artes Visuais vinculada aos Cursos de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura da UNESC. Objetiva compreender o potencial das exposições como espaços de educação não formal, onde as práticas de mediação cultural, promotora de diálogo entre o público e a arte, tornam-se importantes ferramentas para a formação do público local, composto em sua maioria por grupos escolares vindos de várias cidades da região sul catarinense. A Sala Edi Balod configura-se como um laboratório que possibilita aos acadêmicos experiências com criação, produção, expografia, curadoria, circulação e mediação cultural de/em exposições, desenvolvidas em disciplinas dos Cursos de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura. Além dessas atividades, a Sala também mantém a prática de promover oficinas, minicursos, palestras, ateliês temporários, sessões de cinema, grupo de estudos e atividades de intercâmbio com artistas e pesquisadores de outras regiões. A formação de público é tema recorrente em debates promovidos por museus, galerias de arte e centros culturais pelo mundo afora, consolidado a criação de setores educativos dentro dessas instituições e eventos de arte, como o objetivo de promover práticas pedagógicas voltadas aos seus visitantes, explorando o potencial das exposições como espaços de educação não formal. Neste contexto, a mediação cultural se estabelece como um espaço de diálogo entre o público e a arte, incentivando a abordagem crítica, a problematização, a contextualização histórica e estética. Sendo assim, o primeiro momento da pesquisa acontece pelo reconhecimento do tema, a partir de leituras de textos de autores como Jorge Larrosa (2002), Maria Lind (2013), Mônica Hoff (2013) e Pablo Helguera (2011), referências em pesquisas sobre educação, mediação cultural e arte contemporânea. Como prática, a pesquisa explorou dois momentos: o primeiro, a participação como bolsista e acadêmica na exposição Nós Estamos Trabalhando Agora, que não apresentou objetos artísticos prontos, mas transformou o espaço expositivo em um local de “trabalho”. Nesse caso, o contato com o público não se dava por uma apreciação passiva, e sim, com problematizações acerca dos conceitos de “trabalho” (do artista), envolvendo o público em atividades como grupo de leitura, oficinas, aulas abertas, residências artísticas, entre outras. Em um segundo momento, atuando como artista e mediadora da exposição DEPOIS É NUNCA, realizada pelos acadêmicos da 5ª fase do Curso de Artes Visuais - Licenciatura, e que por sua vez, abordou as relações entre arte, educação e meio ambiente. Nas experiências citadas pode-se destacar o caráter educativo das exposições e suas múltiplas configurações, tais questões que continuarão sendo investigadas e aprofundadas no decorrer desta pesquisa.

Palavras-chave: Mediação Cultural, Sala Edi Balod, Exposição, Educação Não Formal.



3311783 - PIBID DE ARTES VISUAIS UNESC : REFLEXÕES A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO ARTÍSTICO E CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Isabel Theis, Liliane Teixeira, Maicon Cambruzzi Alves, Sandra Regina Bittencourt Figueira, Thays Dalmolin Borges

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Subprojeto de Artes Visuais, vem desenvolvendo suas atividades, junto às escolas públicas do Município de Criciúma/SC, em intermitência com a formação continuada de acadêmicos e professores supervisores no ambiente da Universidade, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. O Percorso formativo de 1/2019 teve foco em reflexões à partir da ampliação do repertório artístico cultural na formação do professor de Arte. Com o objetivo principal de: Ampliar o repertório artístico e cultural dos futuros professores de Arte e, paralelamente dos professores supervisores, realizou-se seminários. O enfoque deste artigo se debruça sobre os encontros no espaço da Universidade, os acadêmicos e professores supervisores, são desafiados a desenvolver, leituras, escritas, realizar seminários sobre diversas temáticas pertinentes a Arte e sua relação com o professor. A proposta de socializar nos encontros diversas obras e artistas e sugerir possíveis proposições para a sala de aula, corrobora-se com a concepção de assimilação de repertório cultural de Leite (2008), quando a mesma afirma que: “O processo de apropriação cultural é, exatamente, a construção de olhares, escutas e movimento sensível que você experimentou e acumulou ao longo de sua vida. Quanto mais experiências estéticas, maior apropriação cultural.” O PIBID na Universidade constrói-se um espaço formativo dialético, onde, toma-se conhecimento de eventos científicos e culturais. e busca-se imbuir-se deles participando ativamente e e/ou refletindo sobre ações e materiais produzidos. Visando ampliar o repertório cultural, artístico e acadêmico dos futuros professores que o disseminarão na sala de aula e em suas práticas educativas e ações culturais. No presente artigo serão relatadas algumas experiências significativas para a formação docente de acadêmicos e professores supervisores, geradas nos encontros do PIBID Artes Visuais na UNESC.

Palavras-chave: Pibid Artes Visuais, Formação de Professores, Repertório Artístico e Cultural.



7619626 - TATUAR EM FASES DE TRANSIÇÃO: REITERANDO OS RITOS DE PASSAGEM

Felipe Machado, Katiuscia Angélica Micaela de Oliveira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

É comum percebermos na contemporaneidade pessoas se tatuando sem motivo aparente, simplesmente por um desenho que lhe agrada, por que quer se apresentar “descolado”, para homenagear alguém ou até mesmo para suprir uma necessidade de autoflagelação que não é de fácil compreensão e que “atualmente é definida como qualquer comportamento intencional envolvendo agressão direta ao próprio corpo sem intenção consciente de suicídio e não socialmente aceita dentro de sua própria cultura e nem para exibição” (GIUSTI, 2013). Existe ainda a busca por um corpo que esteja de acordo com os padrões hedonistas contemporâneos, de acordo com Foucault (2002):

Como sempre, nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem a forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo. (p.146). Diante disso, quem busca por desenhos que lhe representem e que tenha um significado especial para o momento do procedimento, acaba entendendo as demais pessoas como superficiais nas suas escolhas, como se fossem levados pela onda da moda, pela tatuagem da vez (desenhos que surgem com potência para alguns mas acaba entrando no modismo por conta da busca excessiva por designs semelhantes). Muito embora isso possa parecer veraz, não é verdade absoluta, uma vez que a característica imagética da tatuagem seja apenas um dos elementos estéticos que a compõe. Entendemos que existe “a crescente exposição, valorização e investimento social do corpo na sociedade contemporânea, nomeadamente entre os seus segmentos juvenis urbanos, porém um corpo que já não surge necessariamente “naturalizado” mas, pelo contrário, sujeito a experiências que desafiam alguns dos seus limites, como a invasividade da sua superfície e a experiência voluntária da dor.”(FERREIRA, 2006). Conforme MACHADO (2016): A tatuagem, assim praticada, assume o papel de um texto que preserva a memória do ritual – contexto – em que é concebida. O que importa é tatuar-se, marcar no espaço do corpo a época, o acontecimento, a memória ou simplesmente fazer parte do grupo tatuado. A partir disso, qualquer imagem, ou toda imagem, adquire uma aura para seu portador. (RAMOS apud MACHADO, 2016). A memória ritualística permanece atrelada a tatuagem, tornando essa experiência como algo muito necessário para que sua crise de transição não ocorra de maneira tão incômoda como poderia ser caso não tivesse passado por nenhum ritual. Entretanto, conveniente mencionar que na maioria das vezes a pessoa que está passando por esse período de transição/passagem não se dá conta de que o mesmo está acarretando em uma necessidade, muitas vezes subliminar de se tatuar, para que se sinta dor, se escolha um desenho que a represente, se marque a pele íntegra e mesmo involuntariamente cumpra-se o rito de passagem.

Palavras-chave: Tatuagem, Ritos de Passagem, Fase de Transição, Memória, Tatuar-se.



2331292 - VERUM MALO: UMA PESQUISA SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA QUE NASCEU NO ATELIÊ DE PINTURA CONTRIBUINDO PARA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE. (PARTE II))

Renata Ribeiro Machado

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Em 2018, na IX edição da Semana de Ciência e Tecnologia, apresentei o início de uma pesquisa que começou nas aulas de Ateliê de Pintura I, da terceira fase do curso de Artes Visuais –UNESC. Uma série de pinturas a óleo, Verum Malo (do latim Malvadas Reais), composta por retratos das vilãs dos contos de fadas, que nomeei com nomes de mulheres que participaram de crimes contra crianças, crimes esses de repercussão a nível nacional e internacional, fazendo uma relação direta da vilã real com vilã dos contos. Durante o processo de criação fui questionada inúmeras vezes, por de certa forma, estar denegrindo a imagem das mulheres. Nesse momento, optei por transformar minhas telas em uma pesquisa científica, uma pesquisa em arte que pudesse alicerçar meus argumentos. Dividi a pesquisa em 3 partes, sendo a primeira, as telas das vilãs, mencionando mulheres que violentaram ou mataram crianças. A segunda parte eu procuro respostas de como agir em uma suspeita de violência contra a criança e a Parte III, com uma produção artística, como forma de alerta para tais crimes. Faço uso da cultura visual e da estética para promover reflexões a cerca da violência contra a criança. Além de usar autores como Ana Beatriz Silva e Nana Queiroz, que me mostram o mundo escuro das criminosas que ilustro minhas telas, também faço uso do Estatuto da Criança e do adolescente, que me norteiam sobre as garantias dos pequenos, Cynthia Farina, com a formação estética, Johana Cabral, na parte Família, sociedade e Estado na promoção e defesa dos direitos humanos da criança, Raimundo Martins e Irene Tourinho com a cultura Visual e Glaucia Galvão na educação. Com a aplicação do questionário com 5 perguntas para professores, estagiários e gestores da Educação Infantil e Fundamental I, onde faço indagações sobre terem presenciado suspeita de maus tratos com seus alunos, finalizei a parte II da pesquisa, onde conclui que as ocorrências de maus tratos, violência e abusos sexuais em crianças pequenas são muito frequentes, mais do que pudesse imaginar e que as crianças pequenas contam em conversas, mudam comportamento e também dialogam através de seus desenhos ou brincadeiras, (que é o maior meio de comunicação infantil), porém a grande maioria das crianças sofrem da síndrome do silêncio ou síndrome do segredo, onde a vítima, sente-se culpada, tem medo de que por conta delas aconteça algo de ruim ao familiar que a defender. Se faz necessário evidenciar esse assunto, pois a violência contra criança cresce assustadoramente em nosso país e a grande maioria delas não conta. É preciso ficar alerta e promover reflexões, através de nossos meios de comunicação. Na terceira e última parte de minha pesquisa, ainda não finalizada, busco através da arte despertar um olhar sensível de nossa sociedade para essa criança ou adolescente que sofre algum tipo de violência.

Palavras-chave: Violência Infantil, Docência, Direitos Humanos, Vilãs, Contos de Fadas.



9678581 - ONDE FICARAM OS GÊNIOS DA ARTE? LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES ARTÍSTICAS NA HISTÓRIA

Edina Regina Baumer, Luiz Eduardo Uggioni

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este estudo teve o objetivo de elaborar um referencial teórico sobre a questão da genialidade na arte, especialmente na pintura e na música, buscando os possíveis motivos para o desaparecimento do título de 'gênio' ou 'mestre', nos últimos séculos. Começamos a pesquisar artistas da música e da pintura considerados gênios. As fontes foram variadas, desde blogs – para representar a opinião pública – até coleções de grandes editoras, como a Abril Cultural e suas duas coleções “Mestres da Pintura” e “Mestres da Música” e alguns autores como Abbagnano (2003) e José Miguel Wisnik (1999). A primeira etapa foi concluída a partir da identificação de uma grande quantidade de nomes que fazem parte da História da Arte – 41 artistas da pintura e 49 músicos – entre os quais, destacamos os que receberam tal menção e desse grupo menor, ainda escolhemos tratar de apenas alguns artistas, separados por período, para caracterizar a situação da arte para a sua época. Começando na Renascença, elegemos Monteverdi na música e na pintura com Da Vinci. Os representantes do Barroco são Bach e Caravaggio. Dentro do Classicismo e do Neoclássico, Mozart e Jacques Louis-David. O Romantismo traz grandes nomes como Liszt e William Blake. No período moderno Debussy e Webern para a música, Monet, Toulouse-Lautrec e Georges Braque para a pintura. No período Contemporâneo Karlhein Stockhausen representa a música e Lucian Freud a pintura. Uma segunda etapa pretende delimitar as circunstâncias históricas em que esses títulos foram atribuídos para depois, numa terceira etapa, investigar os possíveis motivos para o desaparecimento do título de 'gênio' ou 'mestre', nos últimos séculos. Estas etapas se encontram em andamento e podem ser concluídas a partir da análise, discussão e problematização com base nos dados teóricos coletados. Até o momento já foi possível verificar, estudando diversos períodos da História da arte, que as transformações ocorridas tanto na música quanto na pintura foram muitas. Já nos fica claro o quanto podem existir diferentes formas de manifestação, estas que são desenvolvidas com o propósito de fazer algo diferente de tudo que já existe. O livro de Wisnik (1999) nos traz uma perspectiva dentro de uma escrita mais técnica e nos mostra o quanto o meio social influencia e é influenciado por essas transformações. Assim como na pintura o mesmo acontece. As mudanças sociais nos influenciam a continuar mudando mas depois de analisar esses dados, temos como dizer o que causou o desaparecimento de gênios e mestres da arte? Ainda não foram obtidos resultados concretos para esta pergunta principal. Apesar do difícil alcance dos resultados esperados, o processo gerou outras inquietações que manterão a pesquisa em andamento: o uso do termo gênio/mestre está vinculado à reverberação causada pelo artista, onde essa reverberação é descontinuada atualmente? Por quê seu alcance ou força não chega a ser como era no passado?

Palavras-chave: Mestres, Gênios, Artes Visuais, Música.



7547960 - ANOS 90 E O INÍCIO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE MORCEGOS NO SUL DO BRASIL: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE MORCEGOS ENTRE OS ANOS DE 1989 E 2018

Beatriz Fernandes Lima Luciano, Guilherme Alves Elias, Fernando Carvalho, Jairo José Zocche

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Devido a ampla distribuição dos morcegos e a diversidade na ecomorfologia, muitos pesquisadores instigam-se a realizar estudos com diferentes abordagens científicas sobre esse grupo. No Brasil, os primeiros trabalhos sobre morcegos datam da década de 50 (1954), enquanto para o sul do Brasil os estudos iniciaram apenas no fim dos anos 80 (1989), desde então as pesquisas com morcegos vêm aumentando. O objetivo deste estudo foi analisar a literatura científica disponível sobre morcegos (Chiroptera) na Região Sul do Brasil, buscando identificar padrões, tendências e lacunas de conhecimento. Para tanto, os dados foram obtidos em bases de dados eletrônicas, entre elas: Clarivate Analytics Web of Science (WoS), Scientific Electronic Library Online (SciELO), PubMed e Scopus. Todos os registros, caracterizados por artigos originais ou de revisão publicados entre 1963 (ano do primeiro trabalho brasileiro publicado) e 31 de dezembro de 2018, foram incluídos neste estudo. Utilizamos, como termos de busca associados as palavras “Chiroptera” e “Brasil”. Além destas bases de dados, os artigos publicados no periódico Chiroptera Neotropical, foram contabilizados manualmente, devido este periódico não estar indexado em nenhuma das bases consultadas. Após agrupar os arquivos dos bancos de dados, usamos o software EndNote para eliminar registros repetidos e separá-los em categorias. Foram registrados 193 trabalhos, subdivididos em 19 categorias: (I) Composição de assembleias e/ou distribuição (n=66); (II) Parasitos e/ou associações (n=29); (III) Dieta (n=21); (IV) Epidemiologia (n=16); (V) Taxonomia, Sistemática e/ou Filogenia (n=11); (VI) Morfologia (n=10); (VII) Biologia reprodutiva (n=8); (VIII) Padrões de atividade mensal e/ou temporal (n=6); (IX) Padrões de movimentação (n=6); (X) Predação (n=6); (XI) Fisiologia, Citologia e/ou Bioquímica (n=3); (XII) Conservação (n=2); (XIII) Genética (n=2); (XIV) Utilização de habitat (n=2); (XV) Ecologia de estradas (n=1); (XVI) Estrutura vertical (n=1); (XVII) Licenciamento ambiental (n=1); (XVIII) Método de amostragem (n=1); (XIX) Paleontologia (n=1). As duas categorias com maiores números de trabalhos corresponderam a 49% do total de estudos registrados. A contabilização para os estados do sul do Brasil demonstra que o Paraná é aquele com maior número de publicações (n=105), seguido do Rio Grande do Sul (n=57) e Santa Catarina (n=31). Apesar do crescente número estudos com quirópteros em território nacional, a Região Sul do país detém apenas 14% das publicações de artigos sobre morcegos, este déficit pode ser explicado devido aos 35 anos de atraso em relação ao início das publicações no Brasil. É notável a concentração de publicações em áreas específicas, vale destacar a importância da realização de estudos nas temáticas com maior defasagem de informações, como as que envolvem taxonomia, reprodução, fisiologia, hábitos e relações ecológicas, nas quais os pesquisadores podem priorizá-las em estudos futuros.

Palavras-chave: Chiroptera, Bibliometria, Composição de Assembleias, Parasitos, Dieta.



1489763 - APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS E HUMANIZAÇÃO DAS CIDADES

Mikael de Sousa Caetano, Bruno da Silva da Silveira, Teresinha Maria Gonçalves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A motivação para a realização do projeto de pesquisa parte das fases iniciais da pesquisa já em andamento pelo GIPMAUR “SEGURANÇA URBANA E ESPAÇOS PÚBLICOS-UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DA OFERTA DE ESPAÇOS PÚBLICOS EFICIENTES E A DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS CIDADES” no período de 2018-2020. A pesquisa se deu na modalidade qualitativa. A unidade de pesquisa foi composta pelos espaços público-coletivos como Parque das Nações, Praça Nereu Ramos e a Praça do Congresso. A coleta de dados bibliográficos se deu por meio de base de dados qualificada e os livros disponíveis na biblioteca UNESC e do Laboratório de Psicologia Ambiental, Meio Ambiente e Espaço Urbano. A técnica de coleta de dados foi através da modalidade de entrevista semi-estruturada. O coletivo da pesquisa foi de 25 sujeitos, sendo divididos em grupos de 8 pessoas na Praça do Congresso e no Parque das Nações, e 9 pessoas na Praça Nereu Ramos. O critério para a escolha foi ser maior de 18 anos e querer participar da pesquisa. O principal objetivo da pesquisa foi o de saber o motivo do porque as pessoas frequentam os espaços referidos, assim buscou-se entender se há um processo de apropriação do espaço, identificar os sentimentos das pessoas quando estão nesses espaços e verificar os aspectos pelos quais os escolhem. A sociedade contemporânea segundo Giddens (2007) está marcada por um extremo individualismo que, segundo Canclini (2007) responde aos apelos da propaganda midiática da sociedade de consumo. Os espaços públicos, tido por Jacobs (2000) como solo onde se gesta a cidadania, a partilha e a solidariedade, foram paulatinamente trocados pelos espaços privados dos Shoppings Centers. Essa situação tem preocupado muito os pesquisadores das ciências humanas e sociais. Pol (1996) defende a tese de que o espaço apropriado é o antídoto contra a violência urbana e a não cidadania. Por sua vez Gonçalves (2007) ao pesquisar a periferia da cidade de Criciúma – SC encontrou achados importantes. A pessoa apropria-se do espaço quando com ele se identifica e ao identificar-se inicia um processo de personificação e de cuidados. Os locais entrevistados mostraram a realidade vivida pelos cidadãos de Criciúma e região. Dos grupos que veem as praças e parques um local de encontro com a natureza e de relacionamentos sociais à pessoas que usam ela como local de liberdade para seus filhos. Percebeu-se que a praça está relacionada a imagem da cidade, ela é um reflexo da urbanidade do vivente e mostra como a cidade se expressa, nos seus níveis simbólicos. Alguns indivíduos entendem que há necessidade de mais policiamento nos espaços públicos para que assim eles possam ser apropriadores do local, já outros frequentadores entendem que a polícia dificulta que seu eu aproprie-se do espaço livre por, muitas vezes, agir de forma opressora nos locais que devem ser de expressão universal. Através das entrevistas, a pesquisa demonstra que os espaços públicos são instrumentos de humanização das cidades.

Palavras-chave: Espaço Público, Apropriação do Espaço, Psicologia Ambiental.



9219668 - PLANEJAMENTO DE TRILHAS ECOLÓGICAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA PARA O MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, SANTA CATARINA

Jaqueline Bonazza Rodrigues, Guilherme Alves Elias, Robson dos Santos, Altamir Rocha Antunes

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz

Fragmentos florestais urbanos representam um recurso importante para a melhoria da qualidade de vida nas cidades, pois o uso da vegetação ameniza os impactos causados pela ação antrópica, sendo importante a manutenção destes fragmentos, além do que, trazem benefícios ambientais, socioculturais e econômicos. Compreender a paisagem como fio condutor para programas de Educação Ambiental mediante o desenvolvimento de atividades em áreas naturais é propiciar um diálogo entre os seres humanos e o meio ambiente. O conceito de “quem conhece, preserva” é um forte aliado à implantação de trilhas que tenham como foco a vegetação nativa. Desta forma, o objetivo do estudo foi elaborar uma proposta de implantação de trilha ecológica para educação ambiental para o Parque Natural Municipal Morro do Céu (PNMMC), Criciúma, Santa Catarina. Entre as Unidades de Conservação municipal, o PNMMC representa o maior remanescente de Floresta Ombrófila Densa Submontana em extensão, sendo considerado um fragmento florestal urbano de importante valor ecológico e paisagístico para o município. Para elaboração do planejamento da trilha ecológica, o design terá como base: a) varredura preliminar em mapa topográfico da área; b) reconhecimento da área; c) análise detalhada da área para identificação de pontos críticos e pontos de interesse; d) design do traçado; e) definição dos pontos a implantar estruturas de acesso; f) instalações e g) sinalização e segurança. Com base nas informações levantadas em campo e auxílio do GPS Garmin eTrex 30x, será desenhado o traçado tendo em vista a proposta da futura localização da trilha. Os dados coletados via GPS serão processados para produzir mapas temáticos. Para construir as estações de Educação Ambiental/pontos de interesse, será elencado a ocorrência da flora local através de levantamento florístico e levado em consideração as espécies endêmicas, as ameaçadas de extinção e aquelas que apresentem características notáveis quanto a sua fisionomia. Será feito um diagnóstico ambiental para avaliar os impactos ambientais, as medidas de controle e o manejo da trilha. Através do reconhecimento da área, foi mapeado trilhas existentes no Parque, o qual foi constatado três trilhas principais. Percebeu-se vários problemas, tais como: tipos de erosão do solo, raízes de árvore expostas no percurso, deposição de lixo, caminhos incompletos, de difícil acesso, caminhos duplos que levam ao mesmo lugar, entre outros. Foi identificado o tipo de trilha ideal para o Parque e os possíveis pontos de interesse para atividades de EA. Desta forma, espera-se que a trilha atual existente seja isolada e a partir de planejamento avançado e design cuidadoso, uma nova trilha seja implantada com pontos de interesse para Educação Ambiental definidos. Como o trabalho está em andamento, falta delimitar o traçado ideal para o PNMMC, o levantamento florístico ao longo deste traçado e os impactos ambientais futuros causados pela implantação da trilha e ações de manejo.

Palavras-chave: Floresta Urbana, Unidade de Conservação, Trilha Interpretativa, Conscientização Ambiental.



5137748 - SÍNTESE DE DERIVADOS DE CROMANONAS COM VISTAS À ATIVIDADE LEISHMANICIDA.

Luana Budny Niero, Marília Schutz Borges, Paula da Silva Cardoso, Tiago Elias Allievi Frizon, Patrícia de Aguiar Amaral

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

As leishmanioses são um grupo de doenças causadas pelo parasita protozoário *Leishmania*, sendo classificadas em três tipos: leishmaniose visceral, leishmaniose cutânea e leishmaniose mucocutânea (WHO, 2019). O parasita é transmitido pela picada de mosquitos infectados e, se não tratado, pode evoluir ao óbito. A busca de novas moléculas bioativas para o seu tratamento tornou-se importante frente à significância e ocorrência da doença. As plantas são fonte importante de moléculas biologicamente ativas, com diversidade estrutural e com propriedades biológicas diversas, que podem servir de protótipos para a produção de medicamentos. A espécie *Calea uniflora* pertencente à família Asteraceae, conhecida popularmente como arnica-da-praia, possui grande relevância em relação ao seu uso popular na região sul de Santa Catarina (AMARAL et al., 2017; RAMOS et al., 2016). O gênero *Calea* apresenta resultados frente à atividade leishmanicida. Esta atividade é atribuída principalmente as cromanonas, estruturas com grande potencial químico medicinal. As cromanonas presentes na espécie *C. uniflora* são compostos substituídos na posição 6, denominados uniflorol-A e uniflorol-B (NASCIMENTO et al., 2007). O objetivo do presente estudo foi sintetizar análogos de uniflorol-B e propor modificações em sua estrutura com vistas ao estudo de relação-estrutura-atividade (REA) para um efeito leishmanicida. Os compostos foram obtidos a partir da molécula de 4-hidroxiacetofenona e sintetizados em 5 etapas: 1) acetilação; 2) rearranjo de Fries; 3) ciclização; 4) redução e 5) esterificação, sendo que a etapa de esterificação foi responsável pela introdução de diversidade química. A obtenção dos produtos desejados foram acompanhadas por cromatografia em camada delgada (CCD) e todos os compostos sintetizados foram purificados por cromatografia em coluna (CC) ou placa preparativa (PP). Na primeira etapa de síntese obteve-se um rendimento de 98% nas condições de temperatura ambiente por 3 horas. A segunda etapa, trata-se do rearranjo de Fries, uma etapa desafiadora, devido as suas condições reacionais e reagentes específicos. A ciclização ocorreu a 100°C durante 8 horas. As etapas seguintes da rota sintética estão sendo otimizadas e os análogos sintetizados serão testados frente ao modelo in vitro de amastigota de *Leishmania infantum*, realizado em colaboração com a Université de Toulouse (França).

Palavras-chave: Cromanonas, Leishmaniose, *C. Uniflora*.



6549578 - ASTERACEAE DE UMA ÁREA EM PROCESSO DE RESTAURAÇÃO AMBIENTAL APÓS MINERAÇÃO DE CARVÃO A CÉU ABERTO NO MUNICÍPIO DE SIDERÓPOLIS, SUL DE SANTA CATARINA

Suelane Cardoso Fenali, Renato Colares, Guilherme Alves Elias, Aline Votri Guislon, Altamir Rocha Antunes, Robson dos Santos, Vanilde Citadini-Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz

Asteraceae é a família botânica com maior riqueza atualmente, com cerca de 24 mil espécies pertencentes a 1.600 gêneros. É um grupo com ampla distribuição geográfica, presente em todos os continentes, com exceção da Antártica. Apresenta espécies de diversos hábitos de vida - árvores, arbustos, trepadeiras, além de ervas anuais e perenes – ocorrendo em todas as formações campestres e florestais de Santa Catarina. São mais frequentes em áreas abertas, como campos rupestres e sulinos, e menos comuns em florestas de altitudes, restingas e brejos. Por ser um grande grupo, as espécies de Asteraceae apresentam muitos erros relacionados à sua identificação, ou frequentemente ficando em nível de gênero ou de família. Espécies heliófitas, como as dessa família, são comuns em áreas de restauração ambiental, como espaços degradados por mineração, caracterizando o potencial das espécies em colonizar áreas abertas. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é registrar as espécies de Asteraceae de uma área em processo de recuperação ambiental após mineração de carvão a céu aberto, no município de Siderópolis, Sul de Santa Catarina, a fim de elaborar um guia ilustrado para auxiliar a identificação e conhecimento das espécies. A amostragem das espécies está sendo realizada pelo método de caminhamento expedito, com coletas de plantas férteis (com flores e/ou frutos) realizadas em diferentes direções, através de transecções pré-estabelecidas. As coletas são feitas mensalmente e se estenderão durante 10 campanhas, compreendendo todas as estações do ano. Todas as formas de vida (ervas, subarbustos, arbustos, árvores ou trepadeiras) das espécies de Asteraceae estão sendo incluídas na amostragem, desde que encontradas férteis. Para a identificação das espécies amostradas serão comparados caracteres morfológicos de acordo com as descrições em literaturas adequadas e também por meio de materiais de herbários. Até então, foram amostradas 35 espécies, sendo duas exóticas, distribuídas em 10 tribos. A tribo com maior representatividade é Astereae com 28,57% do total, seguida de Eupatorieae com 17,14%. Fato que pode ser justificado pela elevada presença de *Baccharis*, gênero amplamente distribuído e comumente encontrado como pioneiro no processo sucessional de restauração. Ademais, constata-se a predominância de espécies herbáceas, correspondendo a 40% das espécies amostradas até agora. A pesquisa encontra-se em andamento e se espera que os dados contribuam para identificação das espécies em campo, diminuindo a necessidade de instrumentos específicos e confusões entre as características de cada espécie.

Palavras-chave: Área antrópica, Compositae, Inflorescência, Restauração Ambiental, Sucessão Ecológica.



8641951 - COMPOSIÇÃO FLORÍSTICA DE REMANESCENTES E FLORESTA OMBRÓFILA Densa MONTANA NO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Felipe Seron, Guilherme Alves Elias, Peterson Teodoro Padilha, Aline Votri Guislon, Renato Colares Pereira, Altamir Rocha Antunes, Robson dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A Mata Atlântica tem sofrido diversas intervenções ao longo dos anos, fazendo com que sua composição e estrutura se encontrem em distintos estágios sucessionais de regeneração natural, restando poucas remanescentes de mata primária, geralmente em locais de difícil acesso. O objetivo deste trabalho foi analisar a composição florística nos estágios inicial, médio e avançado de regeneração natural de remanescentes de Floresta Ombrófila Densa Montana, no sul de Santa Catarina. A amostragem foi realizada em três áreas de Floresta Ombrófila Densa Montana, localizadas nos municípios de Grão-Pará, Orleans e Lauro Müller. O levantamento foi realizado por meio do método de parcelas. Em cada área, foram alocadas cinco parcelas de 10m x 10m em cada um dos três estágios sucessionais (inicial, intermediário e avançado), totalizando 45 parcelas. Foram amostrados todos os indivíduos com altura igual ou superior a 1 metro a partir do solo, excluindo-se as trepadeiras. Foram identificados, para cada espécie, dados ecológicos de polinização, dispersão, grupo ecológico e hábito. Foram identificadas 159 espécies, divididas em 112 gêneros e 52 famílias. Destacaram-se as famílias Melastomataceae (12 espécies), Lauraceae (13), Rubiaceae (12) e Myrtaceae (11). Os gêneros mais representativos foram Myrcia (Myrtaceae) e Ocotea (Lauraceae) com 6 espécies, Miconia (Melastomataceae), com 5 espécies, Psychotria (Rubiaceae) e Myrsine (Primulaceae) com 4 espécies. A polinização e dispersão por animais foi predominante, estando presente em 96% e 79% das espécies, respectivamente, corroborando com os estudos realizados em Florestas Ombrófila Densa de Santa Catarina. Das espécies amostradas, 99 possuem hábito arbóreo, 55 hábito arbustivo e cinco delas são herbáceas. Quanto aos grupos ecológicos, 20% das espécies se enquadram como pioneiras, 26% como secundárias iniciais, 30% como secundárias tardias e 23% como clímax. O trabalho encontra-se em andamento e algumas espécies de plantas ainda estão sendo identificadas. Posteriormente, as análises que serão realizadas pretendem discutir além da composição florística no contexto geral, também entre os diferentes estágios sucessionais e complementando com análise da estrutura fitossociológica. Estudos como este, são necessários para o planejamento de ações de preservação, conservação e restauração ecológica da Floresta Atlântica de Santa Catarina.

Palavras-chave: Flora, Vegetação, Floresta Atlântica, Biodiversidade.



6399746 - DADOS PRELIMINARES DA ECOLOGIA TRÓFICA DE *ATHENE CUNICULARIA* (MOLINA, 1782) (AVES: STRIGIFORMES) EM AMBIENTE ALTERADO NO SUL DE SANTA CATARINA

Marcos Rosso Alves, Jairo José Zocche, Fernando Carvalho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Athene cunicularia (coruja-buraqueira) é uma espécie sinantrópica, que nidifica em cavidades no solo em campos abertos ou áreas com pouca vegetação. São predadores, consumindo insetos e pequenos vertebrados. As corujas não digerem ossos ou apêndices quitinosos, e ao final do dia regurgitam os restos alimentares na forma de pelotas chamadas de egagrópilas, as quais podem ser utilizadas para analisar o nicho trófico dessas aves. O presente estudo teve como objetivo investigar a composição da dieta de *A. cunicularia* em ambiente alterado no município de Criciúma, sul de Santa Catarina. Atualmente, a área utilizada como abrigo pelas corujas é composta por campo antrópico com predomínio de vegetação herbácea e diversas construções antrópicas. No entorno também são observados áreas industriais e fragmento florestal de *Eucalyptus* spp. com sub-bosque formado predominantemente por gramíneas e pteridófitas. A amostragem foi realizada semanalmente entre agosto de 2018 e julho de 2019. A coleta das egagrópilas ocorreu por busca ativa em área próxima a entrada dos abrigos. Os restos alimentares encontrados foram armazenados em sacos plásticos etiquetados, encaminhados ao laboratório onde foram lavados em água corrente, fixados em álcool 70% por 24h e posteriormente, secos em estufa a 50°C por 24h. Em etapa posterior os itens constituintes das egagrópilas foram identificados em menos nível taxonômico possível. A composição da dieta foi descrita com base em atributos de riqueza e frequência de ocorrência dos itens alimentares. Para tanto se considerou cada campanha como sendo uma amostra, sendo a frequência determinada pela fórmula $FR = (\text{número de amostras que o item esteve presente} / \text{número total de amostras}) * 100$. Foram encontradas 425 egagrópilas e registrados até o momento 329 itens alimentares, oriundos de 89 pelotas, distribuídos em 17 taxa. Os insetos contribuíram com 75% da dieta (Coleópteros 44% e Ortópteros 20%), variando de 73% no primeiro mês a 77% no segundo mês. Vertebrados representaram 24% da dieta (Rodentia 17%), com variação na frequência de pequenos roedores entre os meses um e dois (72% e 50% respectivamente), sendo estes, números significativos para o grupo que tendem a possuir maior frequência na estação seca. Outros grupos de vertebrados como aves, répteis não aves e anura tiveram baixa representatividade na dieta (11,25%, 11,25% e 2,5% respectivamente). A composição da dieta de *Athene cunicularia* em área antrópica é semelhante àquela descrita para outras regiões e ambientes do bioma Mata Atlântica. Os invertebrados foram os itens mais frequentes, o que sugere que em ambientes antrópicos *Athene cunicularia* possa ser um importante controlador de populações destes animais. Compreender a composição da dieta de espécies em ambientes antrópicos torna-se importante uma vez que é possível analisar quais as exigências para que essas taxa permaneçam nestes locais, contribuindo assim para manutenção da biodiversidade.

Palavras-chave: Coruja-buraqueira, Egagrópilas, Dieta, Invertebrados, Vertebrados.



8316236 - ESPÉCIES POTENCIALMENTE MEDICINAIS E ALIMENTÍCIAS EM UMA PAISAGEM FRAGMENTADA NA FLORESTA ATLÂNTICA NO SUL DE SANTA CATARINA

Bruna Baldessar Ghislandi, Aline Votri Guislon, Guilherme Alves Elias, Altamir Rocha Antunes, Iara Zaccaron Zanon, Robson dos Santos, Vanilde Citadini Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz

As plantas destacam-se não apenas pelo papel ecológico, mas também pelo fornecimento de metabólitos secundários e valor nutricional, tornando-as indispensáveis para usos na medicina e na alimentação. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo registrar e reconhecer as espécies com potencial medicinal e alimentício amostradas em fragmentos de Floresta Atlântica na Área de Proteção Ambiental (APA) do Morro Albino e Esteves no município de Criciúma, Santa Catarina. A partir do levantamento fitossociológico realizado na APA no ano de 2018, foi realizada pesquisa bibliográfica dos binômios científicos das espécies encontradas (incluindo sinônimos) na base de dados eletrônica Scopus até o período de julho de 2019, onde foram incluídas, além do nome da espécie, as palavras “medicinal” ou “food” com intuito de padronizar e refinar as buscas quanto a estes quesitos. Posteriormente, foram quantificadas as espécies para cada potencial, bem como realizada análise das partes das plantas mais utilizadas e suas respectivas indicações. No estudo fitossociológico foram amostradas 142 espécies, onde 24 apresentaram algum potencial medicinal e/ou alimentício. Plantas com potencial medicinal obtiveram maior destaque, sendo que para todas as 24 espécies houve alguma indicação, enquanto que para o potencial alimentício apenas cinco espécies foram citadas nas fontes bibliográficas consultadas. A família que mais destacou dentre os potenciais foi Myrtaceae com três espécies, seguida de Fabaceae e Sapindaceae, com duas espécies cada. Já as espécies mais mencionadas nos artigos foram *Casearia sylvestris* Sw. e *Tithonia diversifolia* (Hems.) A. Gray, estas com potencial medicinal destacado. A parte mais utilizada como medicinal foram as folhas para as quais foram mencionadas diversas indicações de uso, destacando-se o potencial antimicrobiano, analgésico e para circulação, seguido da casca a qual a indicação antimalárica foi a mais citada. Para o potencial alimentício o fruto foi a parte utilizada mais citada com indicação de consumo in natura, destacando-se *Campomanesia xanthocarpa* (Mart.) O. Berg., seguida de *Euterpe edulis* Mart. Pela bibliografia consultada estudos adicionais para testar toxicidade, possíveis efeitos colaterais ou isolamento da substância responsável para tal indicação, fazem-se necessários. O presente estudo revelou que diversas espécies possuem algum potencial medicinal e/ou alimentício a ser explorado no fragmento de Floresta Atlântica, porém o número é relativamente baixo, o que demonstra a importância de novos estudos abordando tais potencialidades, principalmente o alimentício, como as PANC (Plantas Alimentícias não Convencionais). Ainda, constatou-se a falta de estudos abordando ações sustentáveis de exploração das espécies nativas com potencial medicinal e alimentício, bem como destacando a importância de Unidades de Conservação de uso sustentável para esses fins.

Palavras-chave: Biodiversidade, Etnobotânica, Medicina Popular.



4312732 - FAUNA URBANA DE BORBOLETAS E MARIPOSAS (HEXAPODA: LEPIDOPTERA) NO HORTO FLORESTAL DE CRICIÚMA – SC

Iasmin Ramos Zeferino, Tayná Pires da Silva, Rodrigo Gomes Marcelo, Vitor Duarte Dal Pont, Natália da Silva Brunelli, Ariadne Watywarawan, Fernando Carvalho, Mainara Figueiredo Cascaes

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A Ordem Lepidoptera é constituída por borboletas e mariposas, caracterizando-se por ser a segunda Ordem mais abundante da Classe Insecta, com cerca de 150.000 espécies identificadas. Esta Ordem possui relevante papel nos ecossistemas, sendo fundamental na polinização das angiospermas e representativa no diagnóstico do equilíbrio ecológico, uma vez que apresentam organismos sensíveis a mudanças ambientais. O objetivo do presente estudo foi realizar o levantamento das espécies de lepidópteros em um fragmento urbano de Mata Atlântica no Sul de Santa Catarina. A área de estudo pertence ao Parque Municipal José Milanese (28°41'21"S e 49°25'50"W), situado na região urbana do município de Criciúma, apresentando área total de 7,7 hectares de Floresta Ombrófila Densa. Foram realizadas 55 coletas entre agosto de 2018 a abril de 2019. Para as coletas, foram utilizados três métodos de captura: rede entomológica (puçá), armadilha de cheiro e armadilha luminosa. A rede entomológica foi utilizada duas vezes ao mês, por dois pesquisadores, no período matutino (8h-12h) e vespertino (14h-17h). As armadilhas de cheiro foram distribuídas na borda e na trilha do fragmento por três dias consecutivos ao mês, sendo utilizado como isca frutas fermentadas e caldo de cana. Além disso, a armadilha luminosa foi instalada no período noturno (20h-22h) por quatro dias ao mês, sendo realizadas do mês de agosto a novembro de 2018, e janeiro a março de 2019. Após coletadas, as borboletas e mariposas foram eutanasiadas com pressão no abdômen e armazenadas em envelopes com data, o horário da coleta, o número de identificação e o nome do coletor. Em laboratório, os indivíduos foram fixados de acordo com o padrão entomológico para a Ordem e identificados seguindo literatura específica. Durante os nove meses de estudos, foram coletados 563 indivíduos, sendo identificadas nove famílias e 77 espécies. As famílias encontradas foram: Nymphalidae (n= 49spp.), Pieridae (n=10spp.), Papilionidae (n= 5spp.), Lycaenidae (n= 5spp.), Geometridae (n= 3spp.), Hesperidae (n= 2spp.), Arctiidae (n= 1sp.), Erebiidae (n= 1sp.) e Satyrinae (n= 1sp.). Das espécies capturadas, destacam-se em abundância: *Paryphthimoides grimon* (Godart, 1824) (n= 113), *Heliconius ethilla* (Godart, 1819) (n= 45) e *Hamadryas amphinome* (Linnaeus, 1767) (n= 23). As espécies mais abundantes pertencem à família Nymphalidae, que se destaca por apresentar a maior quantidade de espécies registradas, corroborando outros estudos para a região Sul do Brasil. Os lepidópteros têm sofrido diminuição significativa de suas populações devido a perda de habitat, gerado por ações antrópicas nos ambientes naturais. Destas, cabe destacar: o aumento de áreas urbanas, as grandes mudanças climáticas e a diminuição de áreas florestais. Sendo assim, os fragmentos florestais urbanos tornam-se áreas de grande importância para a manutenção da biodiversidade local, visto que se constituem como refúgio para as espécies.

Palavras-chave: Fragmento Florestal Urbano, Biodiversidade, Lepidópteros.



8749353 - AVALIAÇÃO TOXICOLÓGICA DE GEOPOLÍMEROS UTILIZANDO BIOINDICADORES.

Letícia Silva de Oliveira, Adriano Michael Bernardin, Gécica Cardoso Bellettini, Mariana de Souza Pereira, Leidy Johana Jaramillo Nieves, Erick Zabet Valvassori, Silviany Goulart, Fabio Elyseu

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O meio ambiente vem sofrendo com o aumento populacional, consequentemente com a urbanização e construções. Buscando minimizar os problemas antrópicos, criaram-se novas mentalidades para desenvolvimento de materiais alternativos. (CUNHA, 2014). De acordo com o autor, foram desenvolvidos matérias denominados geopolímeros com intuito de substituir o cimento Portland. Este, é um grande poluidor atmosférico, pois na sua fabricação exige altas temperaturas até 1500°C, emitindo grandes quantidades de dióxido de carbono que é um dos principais gases causadores do efeito estufa (GEOPOLYMER INSTITUTE, 2006). Já na produção de geopolímeros utiliza-se dos mesmos equipamentos já existente para a fabricação do cimento comum, fornos e moinhos, porém os fornos iriam ser usados com temperaturas abaixo de 750°C, utilizaria um terço do combustível, com isso reduzindo a emissão de combustíveis, diminuindo 80% a emissão de gases poluidores que são liberados na atmosfera (ibidem). A criação de novos materiais pode trazer problemas ambientais, sendo importante realizar testes toxicológicos para classificação de risco. Utiliza-se a ecotoxicologia, que lida com bioindicadores para avaliar os efeitos tóxicos de materiais. O objetivo do trabalho, foi avaliar a toxicidade de geopolímeros utilizando bioindicadores. As metodologias utilizadas foram de acordo com Rajabi e et. al 2015, Fiskesjo 1985, Charles et. al 2011, todas com modificações. Utilizou-se *Artemia* sp., *Lactuca sativa* L., *Allium cepa* L. Foi feito lixiviado das amostras, já que os ensaios usam meio líquido. Utilizou-se diluições de 0 (grupo controle), 25, 50, 75 e 100%. O ensaio utilizando *Artemia* sp., foram utilizadas placas multiposos, adicionou-se 4 mL das diluições com 10 indivíduos, sendo expostas por 24 horas. Para realizar o ensaio com *Allium cepa* L., colocou-se seis cebolas para cada diluição, utilizou-se tubos falcon adicionando 50 mL das diluições, mantendo em exposição por sete dias. Para o ensaio com *Lactuca sativa* L., foi utilizado placas de petri com papel filtro, com 2 mL da amostra e colocado 10 sementes de alface, expostas por três dias. Todos os testes ficaram ao abrigo da luz. O único resultado obtido até o momento, é da matéria prima Cinza Leve, os demais materiais ainda estão em fase de teste e tabulação de dados. O ensaio com *Artemia* sp., não mostrou nenhuma mortalidade dos indivíduos. O teste realizado com *Allium cepa* L., o crescimento das raízes em tamanho, foi maior na concentração de 100% do que no grupo controle. Em relação ao crescimento no número de raízes, houve maior crescimento na concentração de 75%, demonstrando o maior número entre as concentrações. De acordo com a massa das raízes, a concentração de 50% apresentou maior valor. No teste realizado com *Lactuca sativa* L., mostrou que em todas as concentrações houve a germinação da semente. Em relação ao tamanho das raízes, a concentração de 50% foi a que obteve raízes maiores, seguida pela concentração de 100%.

Palavras-chave: Geopolímero, Cinza de Carvão, Ecotoxicologia.



7788991 - 70 ANOS DO BAIRRO DA JUVENTUDE: ESTRUTURA SUI GENERIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO TEMPO QUE NOS TOCOU VIVER.

Everson Semler Matias, Cintia dos Santos

Bairro da Juventude

Não é novidade que o Brasil acumula índices de educação que representam um desastre educacional. Em 2011 a conclusão sobre o PNE resultou em 70% das metas não atingidas com o aumento da evasão escolar e o número de analfabetos estático em 9,3%. Entre aqueles que leem, mas não sabem atribuir sentido as palavras, o número foi de 35 milhões. Em 2016 o PISA confirmou que 70% dos estudantes possuem conhecimento insuficiente em matemática e, 43,4%, obtiveram nota menor que 2. Em leitura 50,99% foram pelo mesmo caminho. Entre os motivos e razões encontrados para a justificativa está a falta de investimento na estrutura física e a desvalorização dos profissionais da educação. Contudo, em toda a regra, existe a exceção. Recém completados seus 70 anos, o Bairro da Juventude é uma instituição filantrópica de ensino integral que nos parece ter seguido um caminho próprio, uma estrutura sui generis que atende crianças logo nos primeiros meses de vida e vem garantindo conquistas significativas na transformação social. O ensino regular é ofertado até as séries finais do ensino fundamental, no contra turno praticam atividades esportivas e culturais, e aos 14 anos escolhem um dos cursos profissionalizantes que a instituição oferece. Atualmente são 7 cursos que variam de panificação e cozinha industrial à mecânica e programador de informática. Tudo ofertado de forma gratuita e com prioridade a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Contudo nosso objetivo é compreendermos que apesar da estrutura interna magnífica e as incontáveis parcerias que garantem os direitos das crianças e adolescentes, o aproveitamento escolar regular segue o caminho semelhante das estatísticas nacionais, muito embora, as oficinas e o ensino profissionalizante podem apresentar uma realidade distinta. Como saída, as formações internas, as reuniões de planejamento e as ações individuais dos professores, vem se debruçando sobre qual metodologia e escola teórica se adequam a realidade. Para nós, a justificativa deste panorama se sustenta nas conclusões do antropólogo Oscar Lewis, que defende comportamentos distintos em camadas sociais marginais; uma cultura própria, ou subcultura que apresenta comportamentos predominantes como atenção voltada estritamente para o tempo presente, com pouca capacidade de retardamento de seus desejos imediatos, o que dificulta ações visando compensação futura ou inserta, recurso à violência como forma de resolução de problemas e iniciação sexual precoce. Tais elementos nos convencem sobre a necessidade de uma pedagogia que leve em conta o recorte de classe social no processo de ensino-aprendizagem e que busque no currículo escolar, os resultados obtidos nas oficinas e atividades culturais reconhecidas mundialmente. Para tanto, ações paralelas como o projeto de tematização das salas de aula e a metodologia do programa “A união faz a vida”, ainda em fase de experimentação e análise, buscam encontrar um caminho possível.

Palavras-chave: Educação Integral, Filantropia, Sui Generis.



4188462 - A CONSTRUÇÃO VISUAL DO SABER: REFLEXÕES ACERCA DO USO DE IMAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Isadora Farias Espindola

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Enxergamos, pensamos, sentimos e criamos. As imagens são capazes de influenciar de diversas formas a construção do saber, podendo assim dar rumo a uma forma de compreender e ensinar aquilo que se vê. Dentro desta perspectiva, pensamos as imagens em movimento como uma importante ferramenta no âmbito da educação. Tanto no ambiente acadêmico quanto no ensino básico as imagens normalmente ocupam um espaço bem delimitado: o lugar da representação. Entretanto, as diferentes interpretações sobre o conceito de imagem dão margem para uma diversidade de pensamentos sobre o tema, entre eles as questões relativas a Cultura Visual. Por meio da produção audiovisual buscarei discutir principalmente esta abordagem como forma de emancipação do sujeito-aluno/a e para isso utilizarei o conceito de Espectador Emancipado, de Jacques Rancière. De modo geral, na sociedade atual as imagens possuem um espaço bem amplo: Estão nos espaços de sociabilidade e de privacidade como em revistas, jornais, telenovelas, nas salas de cinema, e nos meios digitais. Dessa forma reconheço que o lugar de ver é de todos e todas, entretanto o privilégio da visão crítica só se dá a partir do momento em que o sujeito se percebe enquanto espectador ativo no processo de percepção, recepção e produção das imagens. Por tanto, tratando-se do ambiente escolar, como podemos superar o uso das imagens de forma somente ilustrativa ou de representação? E quais as contribuições de Jacques Rancière para pensarmos o uso das imagens de forma emancipadora? Como podemos superar os desafios da produção audiovisual no cotidiano da escola? Busco sanar estas questões dentro dos objetivos estabelecidos, sendo eles o de ampliar a noção de utilização de imagens em sala de aula por parte dos docentes e a compreensão por parte dos discentes sobre a produção audiovisual como metodologia; Identificar além do conceito de de espectador emancipado, outros conceitos utilizados por Jacques Rancière que contribuam com os processo de utilização de imagem na educação e ainda, identificar e propor alternativas para os desafios e dificuldades da prática da produção audiovisual como metodologia na educação básica.

Palavras-chave: Produção Audiovisual, Educação Básica, Espectador Emancipado, Cultura Visual.



1149342 - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENTES NAS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Caroline Fenali Fernandes, Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O desenvolvimento desta pesquisa buscou analisar as concepções de formação continuada presentes nas práticas de desenvolvimento profissional dos professores universitários da instituição. Para isso, por meio dos objetivos específicos, procurou compreender os elementos que envolvem a pedagogia universitária, caracterizar as concepções de formações continuada para a docência universitária, conhecer o Programa de Formação Continuada desenvolvido na Unesc, mapear as principais temáticas trabalhadas no Programa de Formação Continuada entre 2007 a 2017 e, analisar as contribuições da concepção de formação continuada para a docência universitária. Como referencial teórico, foi utilizado os seguintes autores: Nóvoa (1992; 2012), Pérez Gómez (1998), Garcia (1999), Moraes (2003), Couto (2005), Cunha (2008; 2016) e Volpato (2010). A metodologia da pesquisa se baseou nos pressupostos da abordagem qualitativa e da análise textual discursiva e documental, a partir dos dados levantados acerca do Programa de Formação Continuada dos Docentes da Unesc. A análise trouxe dados referentes aos temas desenvolvidos durante a realização do programa e de onde eles emergem, as modalidades e metodologias aplicadas, a periodicidade e, também quais são as concepções de formação presentes nas práticas de desenvolvimento profissional de professores universitários. O programa surgiu na Unesc em 1998 a partir dos resultados de uma avaliação institucional realizada com os acadêmicos em relação ao ensino e aprendizagem. Neste processo, foram identificadas algumas fraturas no domínio dos saberes pedagógicos dos docentes, demonstrando assim, a fragilidade da docência no Ensino Superior. As concepções de formação continuada foram analisadas a partir das perspectivas de Pérez Gómez (1998), denominadas: acadêmica, em que a qualidade do ensino acontece dentro de um processo de transmissão de conhecimentos; a técnica, voltada para a qualidade e eficácia dos produtos e o professor é um mero técnico; prática, em que a aprendizagem se dá por meio da experiência prática e conhecimento científico e, a de reconstrução social, em que o ensino é visto como atividade crítica e uma prática social. O mapeamento dos temas desenvolvidos durante a realização do programa entre 2007 e 2017 mostrou que o programa abordou reflexões acerca do saber-fazer, das relações teóricas e práticas durante o processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar reflexões aos docentes. Há uma gama de metodologias adotadas no programa que proporcionam a formação aos docentes, bem como: seminários, palestras, debates, etc. Por fim, constatou-se que investir na formação continuada dos docentes universitários, é garantir a qualidade do ensino da instituição, ou seja, investir na formação continuada, leva a universidade a caminhos de valorização e profissionalização docente.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária, Ensino Superior, Concepções de Formação Continuada, Desenvolvimento Profissional Docente.



4182278 - EDUCAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA” (NIETZSCHE, ADORNO E ZIZEK)

Guilherme Orestes, Diego Quadras de Bem

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente projeto de pesquisa pretende se situar no âmbito das discussões atuais sobre os rumos da educação contemporânea. Não só pode pensar uma educação pautada apenas numa racionalidade técnico-instrumental, numa frieza desestabilizadora. A ruptura com antigos parâmetros, as chamadas crises de valores, a crise das ideologias, são realidades que se mostram cada vez mais presentes em nossa era de globalização capitalista. Estamos no limiar de um tempo em que, por um lado, se vislumbra a “apoteose” do progresso técnico-científico, com suas transformações organizativas, com seu caráter de transitividades do conhecimento. Por outro lado, nos deparamos com inúmeros aspectos problemáticos, que estão a gerar, em termos freudianos, um mal-estar civilizatório com guerras, fome, violência, crises em muitos graus e sentidos. A necessidade de reflexão para tais questões tornou-se uma marca central de uma educação atenta para com as problemáticas desse nosso tempo. Desse modo, cabem aos educadores algumas questões importantes: Como situar a educação no horizonte dos problemas contemporâneos? Como pensá-las nesse momento em que floresce cada vez mais aspectos de barbárie civilizatória do que aspectos de emancipação da humanidade? Propomos neste projeto de pesquisa fazer um estudo sobre essas questões, sobretudo, a partir de uma aproximação entre educação e literatura. A proposta diz respeito em aproximar-se dos problemas civilizatórios, e de sua interferência direta ou indiretamente nas orientações educacionais, a partir de um olhar descentrado do ponto de vista da produção do conhecimento. Para fazer isso, nos orientaremos a partir de algumas considerações dos filósofos como Friedrich Nietzsche, Theodor W. Adorno, Slavoj Žižek, são três gerações de pensadores que em suas interpretações, entende a necessidade de aproximação entre esses campos de conhecimento. Esses autores são considerados fundamentais na interpretação do nosso século. Suas obras transitam por diversas áreas do conhecimento tais como: a filosofia, a sociologia, em estudos da psicanálise e das ciências históricas, além da crítica musical e literária. Seu diagnóstico acompanha as produções filosóficas modernas e contemporâneas. Em seu caráter crítico-criativo, propõem reflexões que ampliam o campo de visão das dimensões antropológicas atuais. Em que o ser humano tem que dividir sua condição com o mundo em que vive de maneira sustentável.

Palavras-chave: Adorno, Žižek, Educação, Filosofia.



4969596 - O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL E DA AMÉRICA NO PERÍODO DO REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964 – 1985)

Ariel Alves Medeiros, Carlos Renato Carola

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Nosso trabalho investiga e analisa as configurações do ensino de História do Brasil e da América no período do regime militar brasileiro (1964 – 1985). A primeira fase da pesquisa abrange o levantamento bibliográfico a cerca do ensino de História no período do regime militar. A segunda fase abrange o levantamento de fontes documentais (legislação e diretrizes curriculares referentes ao ensino de História) e de manuais didáticos que chegaram às escolas do ensino fundamental e médio no período em questão. Alguns manuais didáticos estão disponíveis no Centro de Memória da Educação, centro vinculado ao Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – GRUPEHME; outros estão disponíveis na Biblioteca e no acervo do Centro de Memória e Documentação da UNESC (CEDOC). A terceira fase da pesquisa se situa no campo da memória educacional e da História Oral, com entrevista de alunos e professores que passaram pela experiência escolar no período do regime militar. Entre os temas históricos prioritários, a pesquisa delimita o espaço de observação em relação ao processo histórico do “descobrimento” e da colonização do Brasil e da América. Este conteúdo está presente na maioria dos materiais didáticos brasileiros, com maior ou menor ênfase no decorrer da história. Sendo assim, é um tema que perpassa a vida escolar de diversas/os alunas/os, por isso devemos em algum momento, como historiadoras/es e professoras/es, analisar o tema com mais cuidado. Conferimos maior importância aos manuais didáticos porque entendemos que se trata de um dos recursos pedagógicos mais comum do cotidiano da prática do ensino; e os livros didáticos adquiridos pela pesquisa serão incorporados/doados ao futuro acervo da Biblioteca de Manuais Didáticos da Unesc, que está em processo de discussão e organização. A pesquisa é do tipo bibliográfica e documental. Para analisar e decodificar os conceitos das obras selecionadas, empregaremos a técnica do fichamento de leitura, interpretação e registro dos conteúdos pertinentes aos objetivos da pesquisa. A perspectiva teórica da abordagem é a decolonialidade, campo de estudos que vem desmistificando e destituindo o discurso da modernidade eurocentrista. Nesta comunicação nos propomos a apresentar o desenvolvimento desta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de História, Manuais Didáticos, Regime Militar, Decolonialidade.



9949968 - O MEIO AMBIENTE E O ENSINO DE MATEMÁTICA: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO A PARTIR DE SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE ENSINO

Bruno Duarte da Silva, Viviane Raupp Nunes de Araújo

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
E.E.B. João Dagostim

Este trabalho teve origem nas reflexões sobre uma sociedade que vive o caos ambiental, marcado por um período caracterizado por transformações culturais, pela forte informatização técnico-científica, por avanços tecnológicos, pela globalização econômica e cultural e, principalmente, pela exploração excessiva e distribuição desigual dos recursos (MARQUES, 2018). Diante desse cenário, preocupados com a formação do ser humano de forma integral, a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina promoveu nos anos 90, estudos e debates com ênfase no repensar e estruturar metodologias que possibilitassem aos estudantes a apropriação teórica da realidade. Junto aos estudos, foram lançados os Temas Multidisciplinares e a Proposta Curricular de Santa Catarina, ambos fundamentados na abordagem histórico cultural. Os temas multidisciplinares destacam seis eixos contextualizadores da educação catarinense, entre eles o Meio Ambiente (SANTA CATARINA, 1998). Estava posto um desafio: organizar o ensino, articulando os conceitos científicos das disciplinas escolares aos temas multidisciplinares propostos. Neste contexto, devido ao caos ambiental vivenciado pela sociedade, escolhemos desenvolver este estudo com foco no meio ambiente associado ao ensino de matemática. Assim sendo, expomos o problema do estudo: que tarefas a contemplar num modo de organização de ensino, numa perspectiva histórico cultural (ensino desenvolvimental), a partir da situação desencadeadora que tem como referência o tema meio ambiente? O objetivo é pesquisar e propor tarefas na disciplina de matemática, visando a organização do processo de ensino aprendizagem como estabelecimento de relações para uma prática pedagógica fundamentada na atividade orientadora de ensino, que tenha como desencadeamento situações cotidianas relacionadas ao meio ambiente. Como método de pesquisa, elegemos a pesquisa qualitativa do tipo propositiva. Na fundamentação teórica se faz necessário pesquisar e conhecer os documentos oficiais da SED que versam sobre o tema Meio Ambiente. O intuito é verificar se nestes documentos o referencial teórico relacionado ao meio ambiente segue a mesma base teórica adotada na proposta Curricular de Santa Catarina e se apontam métodos de como deve ser organizado o ensino nas escolas públicas estaduais. Ainda no que tange a fundamentação teórica, destaca-se: o tema transversal meio ambiente dentro de uma perspectiva de educação ambiental crítica LOUREIRO, (2006; 2007); LAYRARGUES, (2006), FOLADORI (2001) e o referencial teórico relacionado à Pedagogia Histórico Crítica – no que tange ao conceito de atividade orientadora de ensino (DAVIDOV, (1982; 1989); MOURA, 1998; 2002; 2010); DAMÁZIO & ROSA, (2017). Espera-se com o estudo encontrar situações desencadeadoras de ensino de matemática inter-relacionadas ao tema meio ambiente, que venham responder aos questionamentos dos professores das escolas de educação básica.

Palavras-chave: Ensino Desenvolvimental, Meio Ambiente, Temas Transversais.



3977978 - A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR: EQUIPAMENTOS CULTURAIS E ESPORTIVOS NA CIDADE

Edina Regina Baumer, Catia Sirlene Gonçalves Hahn

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto surge do desejo de contribuir para a inclusão cada vez maior das pessoas com deficiência (PCD) nas comunidades, convergindo para o que determinam o Estatuto da Pessoa com Deficiência e outras bases legais. Teve como objetivo elaborar um mapeamento dos equipamentos culturais e esportivos, na cidade de Criciúma e região, que envolvem a participação de PCD, a fim de elaborar um material informativo de divulgação. A princípio realizamos um levantamento acerca dos equipamentos através de redes sociais e indicação pessoais e chegamos a 11 instituições que por telefone foram convidadas a participar respondendo um questionário: a) Quando a Instituição iniciou com as atividades de inclusão da PCD? O que motivou essa ação? b) Que tipo de atividades são oferecidas? Para quais tipos de deficiência? c) Quantas PCD participaram ou participam? d) Na sua opinião essas ações inclusivas estão obtendo êxito? Por que? e) Descreva uma atividade oferecida pela sua instituição exemplificando a participação da pessoa com deficiência. Durante o processo de coleta de dados tivemos muitas dificuldades: embora a primeira vista nos pareceu simples, algumas pessoas apresentaram bastante dificuldades para responder a pesquisa, assim como outras se negaram a responder. Alguns responderam com atraso e outras de forma muito sucinta, mesmo aqueles que representavam instituições de renome na cidade. Alguns disseram que o formulário não abriu e ao final do período previsto apenas quatro instituições responderam aos questionários, dificultando assim a conclusão da pesquisa. Todas enviaram fotos de alguma atividade que realiza, o que, de certa forma, para nós é um indicativo de uma prática consistente na direção da inclusão da pessoa com deficiência. Uma das instituições que respondeu citou “a aula de balé com a aluna A de 8 anos, que devido ela ser cadeirante e não poder fazer os movimentos das pernas, foram trabalhados outros aspectos do balé, e a mesma demonstrou grande evolução e desenvolvimento, acabou sendo a aluna principal de um espetáculo conseguindo emocionar o público que a assistiu”. E “além de contribuir com sua auto-estima perceberam-se outros talentos, levando-a a prática da capoeira e canto coral”. Destacamos o Artigo 1º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência que expressa: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.”. (BRASIL, 2011, p.26), o que representa dizer que o problema está nas barreiras que devem ser transpostas. A pesquisa está em andamento e mostra como é difícil tocar neste assunto com determinadas pessoas e segmentos e aponta para a questão do quanto nós, como sociedade, ainda temos preconceitos marcando este como a principal barreira a vencer.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência, Instituições, Preconceito.



2775247 - INVENTARIAR, CATALOGAR E ORGANIZAR PARA DISCUTIR O ACERVO DE HISTÓRIA ORAL DO GRUPO DE PESQUISA, HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO (GRUPEHME)

Denis Vieira Moraes, Giani Rabelo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Esse trabalho de pesquisa fundamenta-se em conceitos atuais que atravessam o campo da história da educação, no que diz respeito à preservação do patrimônio educativo. O patrimônio educativo se materializa em diversos suportes: arquitetônico, mobiliário, materiais escolares, documentos, fotografias. No caso do acervo do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação - GRUPEHME há também as entrevistas realizadas com antigas/os professoras/es e alunos/as que lecionaram ou frequentaram escolas entre os anos de 1920 a 1980. Assim, consideramos que o acúmulo de documentos, nos seus diferentes suportes, guardados e preservados pelo GRUPEHME, se constitui em patrimônio educativo de Santa Catarina, pois tal acervo alcança experiências educacionais do sul do Estado, principalmente. Como referências para realização deste estudo vem se buscando apoio nos seguintes conceitos: cultural escolar, cultura material escolar, patrimônio educativo, patrimônio cultural, história oral, metodologia de higienização, organização e catalogação de acervos, além de práticas e conhecimentos sobre o tratamento de documentos áudio visuais. As pesquisas em história da educação têm compreendido os artefatos associados às escolas e aos acervos pessoais de professores/as e alunos/as como patrimônio educativo. A categoria patrimônio educativo está vinculada à ideia de patrimônio cultural, ou seja, como um conjunto de bens com significado especial àqueles/as que tiveram experiências relacionadas a esta materialidade. No entanto, o Patrimônio Educativo, assim como o Patrimônio Cultural não envolve apenas a materialidade em si, mas o modo de se viver e fazer a educação, ou seja, o patrimônio imaterial. Este trabalho apresenta parte dos resultados da primeira etapa das atividades realizadas junto ao projeto denominado "Memórias da profissão docente em Santa Catarina: formação e práticas das professoras primárias de 1900 a 1950", que está sendo desenvolvido pelos/as pesquisadores/as do GRUPEHME. O objetivo desta proposta é o de inventariar, catalogar e organizar o acervo de história oral (versão impressa) e demais documentos do acervo do GRUPEHME. A metodologia utilizada seguiu os seguintes passos até o momento: organização, classificação dos grupos de documentos, higienização e acondicionamento. Os passos seguintes serão: realização do inventário e catalogação dos documentos impressos. Esta etapa iniciará com o preenchimento de uma ficha, para cada documento a fim de identificá-los.

Palavras-chave: Patrimônio Educativo, Preservação, Patrimônio Cultural.



2342529 - O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS EM SANTA CATARINA: ESTUDO ACERCA DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Leonardo Zamparetti de Queiroz, Leticia Manique Barretto, Kelly Gianezini

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas e Ensino Superior em Santa Catarina” e possui como objeto de estudo a educação como uma estratégia de (re)inserção social daqueles que se encontram privados de liberdade, pois estimula o convívio social e fornece capacitação profissional. O objetivo será compreender o Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina, estudando os perfis traçados pelo referido Plano e as metas por ele elencadas, para concluir se a política pública catarinense é capaz de garantir à população carcerária o acesso à educação. A metodologia de abordagem qualitativa será realizada da seguinte forma: (a) examinar-se-á em documentos históricos e bibliográficos sobre o direito constitucional à educação – sua evolução histórica, sua abrangência e os níveis de ensino –, seu papel como forma de inserção social e o correspondente dever estatal em prestá-lo; (b) investigar-se-á sobre os direitos das pessoas presas em caráter definitivo, com ênfase no direito à educação, analisando-se a inserção legal da educação no Direito Penal, por meio do instituto da Remissão da Pena, previsto na Lei de Execução Penal e os dados sobre essa realidade no Brasil; e, (c) analisar-se-á o conteúdo do Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina de 2016, a fim de avaliar se a política pública é capaz de promover a educação para as pessoas em situação de prisão, em atenção às peculiaridades do âmbito prisional. Para alcançar os objetivos delineados, o presente trabalho se propõe a verificar os dados fornecidos pelo Governo Estadual de Santa Catarina, constantes no Plano Estadual de Ensino em Prisões de Santa Catarina de 2016, para averiguar se os dispositivos do Plano catarinense visam garantir este direito fundamental, por meio da promoção do acesso à educação pelas pessoas em situação de prisão, considerando as peculiaridades de tal parcela da população. Diante da complexidade do tema, a realização dessa análise prévia dos dados fornecidos pelo governo estadual apoiará uma futura discussão acerca da efetivação, na prática, do direito à educação dentro dos estabelecimentos prisionais em Santa Catarina. Ainda, a análise de tais dados poderá contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas catarinenses para a promoção da reinserção da população carcerária na sociedade, por meio da educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Social, Reinserção Social, Privação de Liberdade.



3133974 - PRESERVAÇÃO E CONSERVAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO DA EEB BARÃO DO RIO BRANCO/ URUSSANGA (SC)

Gabriel Savi Mondo Ramos, Luiza Piacentini Visintim, Natália Piacentini da Silva, Ingrid Cittadin, Juliana Geraldi Yamaguti, Giani Rabelo

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
EEB Barão do Rio Branco

O presente resumo objetiva apresentar parte das ações que resultaram da pesquisa em andamento na E.E.B. Barão do Rio Branco, em Urussanga/SC desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME). Tal pesquisa, iniciada em 2017, tem como foco a preservação do patrimônio educativo, em especial o arquivo permanente/histórico. A partir de um diálogo muito estreito com a arquivologia e museologia o GRUPEHME tem buscado subsídios para assessorar a EEB Barão do Rio Branco na criação do seu centro de memória. Bolsistas do Pibic Jr, alunos(as) da escola, tem participado da organização do mesmo e tem sido levados a discutir vários aspectos sobre a preservação de documentos em suporte papel e a agir para preservá-los. Até o momento os documentos foram classificados, identificados, higienizados com assessoria do Centro de Memória e Documentação da Unesc (CEDOC). Além da higienização, pequenos reparos também foram realizados como a retirada de materiais metálicos (grampos, cliques). O próximo passo é costurá-los, identificá-los e acondicioná-los. O acervo é composto por quatro Fundos Documentais: Grupo Escolar Prof. Tibúrcio de Freitas, E.E.B. Barão do Rio Branco, SLE - Supervisão Local de Educação e Associação de Pais e Professores. A implantação do arquivo permanente/histórico e a criação do Centro de Memória na unidade escolar está sendo impulsionada pelos seguintes objetivos: salvaguardar a história e a memória da escola; envolver a comunidade escolar no reconhecimento e na valorização dos bens culturais que formam o patrimônio cultural da escola e da comunidade urussanguense; disponibilizar consulta aos pesquisadores e interessados em geral; preservar e divulgar a história e a memória de parte da educação catarinense. Com a implantação do Centro de Memória Escolar entende-se que alunos, professores e a comunidade em geral, poderão conhecer dados sobre a fundação da escola; a sua relação com a história do bairro em que está localizada ou com a cidade; as diferentes gerações de alunos, professores e funcionários que passaram pela instituição; a trajetória de ex-alunos como profissionais em destaque na área de atuação; além da funcionalidade dos documentos considerados de efetivo caráter para fins comprobatórios. Neste sentido, a escola “Barão do Rio Branco” está atuando com a Educação Patrimonial, a fim de salvaguardar: seu arquivo documental; sua história; sua memória e mostrar à comunidade escolar que um arquivo é “vivo” e não morto como muitos ainda pensam. Arquivos contam histórias.

Palavras-chave: EEB Barão do Rio Branco, Centro de Memória, Preservação, Patrimônio Educativo.



4242920 - A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO FERRAMENTA DE VISIBILIDADE E VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES NEGROS EM CRICIÚMA.

Cintia dos Santos de Oliveira, Everson Semler Matias

Sebastião Toledo dos Santos
Bairro da Juventude

A invisibilidade dos negros e negras no Brasil é histórica, fruto de todo o processo de escravidão e consequentemente exclusão social proveniente deste episódio. São centenas de pesquisas que comprovam a falta de políticas públicas eficazes para resolver essa condição. Ciente da hecatombe africana no Brasil, há pelo menos 12 meses, o programa Protagonistas Sem Fronteiras exibido pela web rádio Santa Luzia de Criciúma, se dedica a valorizar e difundir a história e cultura dos negros e negras ao longo de nosso tempo. Este trabalho é um relato de experiência sobre a participação de três professores da região da AMREC, possibilitando analisar as suas contribuições para o cotidiano escolar e acadêmico. Neste artigo a proposta não é referir-se apenas à aparição das figuras negras, mas trazer para o conhecimento do público estes projetos científicos e práticas desenvolvidas pelos docentes negros ao longo da sua carreira; e através deste conhecimento, promover a autoestima dos estudantes negros e a valorização dos docentes. Esta possibilidade de revanche da periferia através dos meios tecnológicos, aliada ao meio acadêmico e seus resultados é o nosso objeto de estudo. A metodologia foi aplicada através das entrevistas ao vivo no próprio programa e a sua divulgação nas redes sociais. Como resultado, nos permitiu identificar que as mídias alternativas podem contribuir com o rompimento da blindagem histórica contra os negros e o racismo institucional existente, abrindo janelas para outras minorias oprimidas no tempo que nos tocou viver.

Palavras-chave: Educação, Comunicação, Visibilidade Étnico-Racial.



9579990 - A DISPUTA DOS CONCEITOS NA OBRA DE EDIR MACEDO: O DISCURSO POLÍTICO DO BISPO DA UNIVERSAL DURANTE O GOVERNO LULA (2002-2010)

Luana Josephino de Melo, Fabrício Antônio Antunes Soares

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Universidade de Passo Fundo - UPF

O crescimento do pentecostalismo no Brasil e no mundo, com destacada presença nos “países em desenvolvimento do Sul do Pacífico, da África, do Leste e do Sudeste da Ásia, sobretudo da América Latina” (MARIANO, 2004, p.121) é fenômeno crescente desde o século passado e que se desdobra não apenas em avanços no campo religioso, mais em influência midiática e participação político-partidária maciça, poder para intervir no campo civil e defender seus interesses institucionais, barganhar cargos públicos, isenção de pagamento de taxas ou mesmo obter recursos públicos financeiros para suas obras sociais. Nesse contexto o apoio político de Edir Macedo e da Igreja Universal, bem como de outras designações evangélicas importantes, como a Metodista, Batista, Sara Nossa Terra, no segundo turno das eleições de 2002 ao candidato Lula, e posteriormente a vitória do mesmo, deu início a uma nova fase da presença de evangélicos no poder. Nesse novo arranjo de alianças entre governo Lula e os evangélicos, alguns personagens ganharam destaque e relevância política. Edir Macedo cortejado na campanha do segundo turno pelos dois candidatos, com a vitória do aliado petista ganha prestígio e influência na esfera pública, e é alçado ao posto de aliado político valioso. Além de fundador da Igreja Universal do Reino de Deus, denominação neopentecostal em expansão no mundo, e agora força política destacada no cenário brasileiro, é também escritor e intelectual profícuo com mais de 30 obras publicadas e 10 milhões de títulos vendidos. A investigação proposta nessa pesquisa busca de maneira central examinar, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos de Koselleck (2006) e da história conceitual, quais conceitos políticos são articulados, mobilizados e compartilhados no conjunto de escritos de Macedo publicados durante as duas gestões do governo Lula. Essa produção literária, ainda pouco explorada academicamente, é fonte inestimável para inquirir as relações do bispo com o cenário político em que ele atua, elencar e destrinchar através dessas obras as problemáticas que ele destaca, as soluções que propõe, o vocabulário que ele compartilha e como ele maneja/faz uso dos conceitos comungados no debate político do período. Em que medida ele endossa ou contesta, mesmo sendo base do governo, e quais os interesses envolvidos. Concomitantemente, a esse objetivo central, de investigar como se dá a interação de Edir Macedo com o cenário político e social do período, objetivamos historicizar esses conceitos principais que ele compartilha a seus pares através dos seus textos, buscando perceber rupturas e continuidades nos usos e significados. Logo nosso interesse histórico passa por dois momentos, 1) analisar a experiência de homens e mulheres expressa na linguagem; 2) o significado histórico dos conceitos.

Palavras-chave: Edir Macedo, História dos Conceitos, Conceitos Políticos.



3793419 - A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS ESPAÇOS MUSEAIS ENQUANTO PERSONAGEM HISTÓRICO: MUSEU AUGUSTO CASAGRANDE, MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL E MUSEU DA IMIGRAÇÃO CONDE D'EU

Jennifer Constantino dos Santos, Michele Gonçalves Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A década de 1980 ficou marcada na história nacional brasileira como sendo o período em que mais inaugurou-se museus e espaços de memória no país. Tal acontecimento foi fortemente influenciado pelos movimentos patrimoniais que estavam ocorrendo na França nesse momento e também pelas movimentações políticas internas. Pois desde o “fim do milagre econômico” de Médici, o governo de Ernesto Geisel viu na implantação de políticas públicas voltadas para o setor cultural a melhor maneira de se manter e preservar-se no poder. Sendo assim, as políticas públicas criadas em seu mandato tinham por objetivo promover positivamente o governo militar para a população. Foi nesse contexto que diversos projetos culturais surgiram, entre eles, o Centro Nacional de Referência Cultural em 1975. O CNRC foi nessa época um dos maiores investidores e apoiadores de diversos projetos museais e espaços de memória desenvolvidos no Brasil, dentre eles, o Museu Ao Ar Livre Princesa Isabel. Este, que foi desenvolvido inicialmente como sendo um projeto de expansão do Museu da Imigração Conde D'Eu em Orleans/SC. Em Criciúma/SC, no mês de janeiro do mesmo ano de inauguração do Museu Ao Ar Livre (1980), inaugurou-se também um outro museu voltado para a imigração/colonização: Museu Histórico e Geográfico Augusto Casagrande. No processo de construção e formulação do que viria a ser os museus: Ao Ar Livre Princesa Isabel, da Imigração Conde D'Eu, e Augusto Casagrande percebeu-se diversos interesses, dentre eles o que se destaca é o desejo de deixar na memória de sua população a dita “civildade” dos seus antepassados europeus. O discurso pregado por estas instituições museais busca estabelecer uma certa neutralidade de gênero, não relatando a violência doméstica sofrida pelas mulheres de tais imigrantes ou até mesmo não deixando claro as diferenças existentes entre os homens e mulheres imigrantes do período. Foi a partir dessa ênfase deixada pelos idealizadores dos citados projetos museais, que a presente pesquisa pretende-se permear. Para a elaboração do projeto será realizado pesquisas bibliográficas e também análise em fontes documentais presentes no CEDOHI, CEDOC e Arquivo Municipal de Criciúma, bem como análise na exposição das peças dos museus aqui já citados. A análise se pautará nas presenças e ausências contidas nos documentos que serão utilizados e também nas menções realizadas nas referências bibliográficas escolhidas. Os conceitos que serão discutidos no decorrer do projeto são os cunhados por Reinhart Koselleck (espaço de experiência e horizonte de expectativa), François Hartog (presentismo) e Pierre Bourdieu (relações de gênero). Com base nessas questões, pretende-se enfim analisar a representação da mulher nos espaços museais enquanto personagem histórico.

Palavras-chave: Museu Augusto Casagrande, Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, Museu da Imigração Conde d'Eu, Representação da Mulher, Neutralidade de Gênero.



7915497 - ATUALIZAÇÕES E (RE)SIGNIFICAÇÕES DO DISCURSO ÉTNICO EM CRICIÚMA – SC

Elizandro Cardoso de Andrade, Michele Gonçalves Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente resumo apresenta parcialmente os resultados da pesquisa intitulada “Atualizações e (re)significações do discurso étnico em Criciúma – SC”. A pesquisa em andamento objetiva analisar suportes de atualização e (re)significação do discurso étnico no município de Criciúma pós centenário de fundação (1980). Identificando este evento como um movimento de transição discursiva sobre a identidade do município de Criciúma, impondo a visão étnica sobre a cidade como a única forma de se viver Criciúma. Este movimento, posteriormente serviu de “inspiração” para a realização de suportes para (re)significação desse discurso étnico. Para tal, realizar-se-á revisão bibliográfica do conhecimento acadêmico já produzido acerca dos diferentes objetos de estudo, pesquisa e análise de documentos presentes em acervo no Arquivo Histórico Municipal e Centro de Memória e Documentação da UNESC. Pretendendo assim, dialogar com obras como “FACES DA URBE: processo identitário e transformações urbanas em Criciúma - SC (1945-1980)” de Dorval do Nascimento, e “Territórios Deslizantes: recortes, miscelâneas e exposições na cidade contemporânea - Criciúma (SC) (1980-2002)” de Emerson de César Campos, buscando discutir também conceitos como “Tradição” na perspectiva de Eric Hobsbawm, “Identidade” com Zygmunt Bauman e “Etnicidade” através de diálogo com Phillipe Poutignat e Jocelyne Streiff-Femart. Durante as pesquisas já realizadas no Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez e no Centro de Memória e Documentação da UNESC podemos elencar o livro “Criciúma 1880 – 1980: a semente deu bons frutos” com autoria de Otília Arns, como um suporte de “materialização” do discurso étnico promovido pelo Centenário de Fundação de Criciúma (1980), e a “Quermesse de tradição e Cultura”, atualmente “Festa das Etnias”, como um suporte de constante (re)significação do discurso étnico no município. Buscando analisar no primeiro objeto a construção narrativa oficial, difundida pelo poder público acerca de diferentes grupos étnicos presentes no município, e em que perspectivas são abordados os grupos étnicos. Desta forma averiguando a existência de uma construção hierárquica em relação aos diferentes grupos étnicos aos quais Otília Arns se dispõe criar narrativa. No segundo objeto, nota-se a tentativa de criação do sentimento de pertença dos indivíduos para com a cidade, e posteriormente a mudança discursiva, como movimento de afirmação da “relevância” do município em relação aos seus vizinhos, ou seja, visando construir um discurso sobre a “identidade cricumense” para outros indivíduos “consumirem”. Sendo assim, percebemos a tentativa de invisibilizar outras expressões de ser e ver a cidade. Pretendendo desta forma, analisar as atualizações discursivas dos suportes anteriormente mencionados para com o seu “lôcus” de “inspiração”, aqui entendido como sendo o Centenário de Fundação de 1980, e sua influência na cidade de Criciúma.

Palavras-chave: Identidade, Etnicidade, Tradição, Criciúma, Imaginário.



3273474 - DE ISSEI A YONSEI: MEMÓRIAS DAS MIGRAÇÕES JAPONESAS EM SANTA CATARINA

Laís Sant'Ana Dagostim, Michelle Maria Stakonski Cechinel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente projeto de pesquisa visa compreender historicamente as singularidades das migrações japonesas para o Estado de Santa Catarina, a fim de dar visibilidade a um fenômeno de deslocamento que se iniciou no Japão em direção ao atual município de Forquilha, na região sul do Estado, em meados da década de 1970, migração esta que fundou uma colônia de migrantes nipônicos chamada Sanga do Café. As migrações japonesas do século XX inserem-se, assim como as demais migrações de italianos, alemães e poloneses nos séculos XIX e XX, no contexto das chamadas “migrações tradicionais”: fluxos de trânsito com apoio governamental, a partir de agências colonizadoras; no entanto, diferentemente dos fluxos oriundos da Europa, o caso das migrações japonesas apresenta inúmeras questões lacunares, pouco exploradas como, por exemplo, as tensões relacionadas aos discursos de “raça” que enquadravam os japoneses em um patamar menos importante que os demais migrantes europeus. No caso de Santa Catarina, a historiografia pouco explorou os vestígios das migrações japonesas, especialmente na região do município de Criciúma, cidade em que se localizava, até meados de 1989, Forquilha. A partir da análise bibliográfica das constituições das diferentes colônias no estado de Santa Catarina e dos arquivos da Câmara dos Vereadores de Criciúma, o presente projeto em desenvolvimento intenta analisar o panorama destas migrações para o desenvolvimento econômico do Estado, os impactos dos discursos que identificavam as migrações japonesas como diferentes das demais migrações europeias, as tensões políticas sobre a presença dos nipônicos no Brasil, especialmente a partir dos discursos sobre o assunto na Câmara dos Vereadores de Criciúma, bem como procura entender de que forma foram produzidos os projetos migratórios familiares e as implicações interseccionais destes movimentos em Santa Catarina, a partir dos marcadores de raça e etnicidade. O eixo estruturante da presente pesquisa primeiramente abrigava o ensejo de compreender as histórias e memórias que moldam trajetórias destes migrantes japoneses no Estado. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, que ainda não foi finalizada, e com a descoberta de importantes documentos salvaguardados no Arquivo da Câmara Municipal de Criciúma, documentos estes ainda não estudados sobre a fundação e as tensões que envolveram o Núcleo Osvaldo Savi em Forquilha, ocorreu uma mudança metodológica nesta pesquisa. O arcabouço metodológico da pesquisa, portanto, é qualitativo e se centra na revisão bibliográfica sobre as migrações nipônicas e demais migrações tradicionais no Estado e na análise do material coletado no Arquivo da Câmara dos Vereadores, que está ainda sendo analisado. Com relação aos pressupostos teóricos, o conceito de etnicidade discutido por Fredrik Barth (2011), bem como os estudos de teóricos sobre migração japonesa, tais como André Souza Martinello e João Klug (2007), são caras à presente pesquisa.

Palavras-chave: Migrações, Migração Japonesa, Etnicidade.



8256730 - ENTRELINHAS DAS DISPUTAS: CONFLITOS ENTRE O CANAL DE NAVEGAÇÃO D. AFFONSO E A ESTRADA DE FERRO D. PEDRO I EXPLICITADOS NO CAMPO JORNALÍSTICO

Victor Ângelo Marcon, Paulo Sérgio Osório

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Na segunda metade do século XIX, a região sul do Estado de Santa Catarina presenciou dois grandes empreendimentos. A colonização e a mineração, juntos, produziram profundas transformações em toda a região, sobretudo entre o litoral e as encostas da Serra Geral, seguindo o curso do Rio Tubarão e seus afluentes. Estendendo um pouco mais nas limitações geográficas, teremos também dois empreendimentos que envolvem esta região, mas que tem a intencionalidade de chegar mais longe, estes são o projeto da Estrada de Ferro D. Pedro I e o Canal de Navegação D. Affonso, ambos não se concretizam, porém o que tencionamos entender era o processo de degladição entre ambos, por meio também das mídias da época, ou seja, os jornais, uma vez que estes eram os principais meios de comunicação e divulgação de informações nas províncias, claro, também devemos nos ater ao nível de analfabetismo da época, e a classe social dos envolvidos, para então termos um melhor entendimento, sobre quando, onde e como estas informações são veiculadas. Nota-se nesta pesquisa que os donos de jornais e as pessoas citadas pelos mesmos, são sempre sujeitos considerados relevantes no cenário, seja econômico, social ou político. Para entendermos este processo lançamos mão da análise de alguns jornais específicos, veiculados em Desterro, nos anos de 1880 a 1884 sendo eles: Jornal do Commercio, Correio da Tarde, A Regeneração e O Despertador. Os resultados demonstram em uma predominância de notícias e atualizações sobre o andamento de cada projeto, sendo mais presente nos anteriormente citados jornais, o projeto da Ferrovia D. Pedro I. Há também discussões sobre o melhor porto para o desfecho da linha férrea, ou a viabilidade da mesma, em comparação com outros projetos no Brasil. Dentro destes projetos podemos notar a presença do horizonte de expectativa de Koselleck, por meio das projeções e discussões, vistas tanto nos jornais supracitados quanto nos projetos aqui também abordados, segundo Koselleck, esse horizonte é o algo que nunca chega, mas que sempre é idealizado, ou seja, é de fato o horizonte, o algo visto à diante, nestes jornais e nos projetos ele é abordado nos embates e defesas, de melhores locais para a instalação de portos onde poderia terminar a ferrovia ainda em possibilidade de realização, ou seja são fatores idealizados para um amanhã que poderia vir a ser, mas que nunca chegou, como atualmente podemos checar.

Palavras-chave: Ferrovia, Canal de Navegação, Meios de Comunicação, Embates Discursivos, Horizonte de Expectativa.



7973144 - HISTÓRIAS DE MULHERES NEGRAS EM SIDERÓPOLIS NAS VILAS OPERÁRIAS: SABERES, COTIDIANO E RESISTÊNCIAS

Amanda dos Santos Vieira, Lucy Cristina Ostetto

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este projeto tem por objetivo a continuidade do projeto iniciado no ano de 2018, que visa dar visibilidade à população negra na cidade de Siderópolis por meio de narrativas de mulheres negras. Sabe-se que a cidade de Siderópolis se constituiu oficialmente como uma cidade italiana. Mas a população negra se faz presente e paradoxalmente invisível? Quem são as famílias que para lá migraram? Em qual contexto migraram? Em qual local da cidade se estabeleceram? Que funções desempenharam? Que táticas desenvolveram? O que as mulheres negras tem a dizer sobre suas experiências nas vilas operárias no contexto da mineração? Utilizando para referência autoras como BAIROS(2011), CARNEIRO(2003), DAVIS (2016), GONZALES (1984), hooks (2015), RIBEIRO (2017), DUARTE (2015), entre outras que dialogam com o tema mulheres negras e suas resistências e narrativas. Este projeto vincula-se as temáticas do Grupo de pesquisa Direitos Humanos, Relações Etnicorraciais e Feminismos tendo como recorte as memórias entrelaçadas e imbricadas nas questões gênero, raça e classe. Pretende-se com esta pesquisa valorizar e registrar a presença feminina negra na história da cidade de Siderópolis/SC por meio de entrevista, coleta de fotos, documentos entre outras fontes que nos possibilite contar suas histórias, como forma de se contrapor a uma história eurocentrada. As mulheres se constituem neste projeto como guardiãs/griots da comunidade negra que nos permitirá por meio da escuta reescrever estas histórias.

Palavras-chave: Mulheres, Siderópolis, Resistência, Narrativas, História.



2936330 - SINDICALISMO E POLÍTICA EM CRICIÚMA (1964-1985)

Erick Martignago Dagostim

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Durante a vigência da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), se solidifica a presença e concentração das multinacionais nos centros urbanos, formando uma massa de trabalhadores brasileiros explorados com as condições de trabalho opressivas, a política de arrocho salarial por parte do governo e da censura e perseguição aos movimentos, aos interesses e as manifestações sociais, incluindo aqui a destituição de direções sindicais e a cassação de seus líderes, com a substituição por sindicalistas afinados com os interesses do empresariado. Na cidade de Criciúma, em Santa Catarina, os trabalhadores das minas de carvão foram os primeiros a organizarem sindicatos e consequentemente as primeiras greves. Com a diversificação econômica da cidade nas décadas de 1960 e 70 com as indústrias metalúrgicas, cerâmicas de azulejo, plástico, setor de vestuário e calçados, essas atividades cresceram em paralelo ao declínio da indústria carbonífera. A partir da reorganização dos movimentos sociais de novo tipo no contexto da ditadura civil-militar no Brasil, temos a classe operária novamente organizando suas lutas no cenário nacional, a partir das greves nas montadoras multinacionais do ABC Paulista em 1978. Na cidade de Criciúma, a partir de setembro de 1979 despontaram greves dos trabalhadores organizados pelos setores sindicais dos metalúrgicos, ceramistas, motoristas. Tal cenário de greves e lutas era reflexo da diversificação econômica pela qual a cidade tinha passado e que refletiu também em formas diferentes de organização dos movimentos sindicais. Buscando as referências para o aporte teórico na História do trabalho e trabalhando com os jornais O Estado (Blumenau) e A Tribuna (Criciúma), buscaremos apontar como os mesmos mostraram as movimentações e greves da classe trabalhadora no sul do estado no final da década de 1970. É nossa proposta também, identificar em que medida essas publicações representavam ou não os interesses privados ou os interesses dos trabalhadores em suas mobilizações e reivindicações.

Palavras-chave: Criciúma, Sindicalismo, Ditadura Civil-Militar.



7142382 - SINDICALISMO E POLÍTICA NA CAPITAL DO CARVÃO – 1945 - 1964

Bruno da Silva Limas, João Henrique Zanelatto

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O carvão foi descoberto no Sul Catarinense no final do século XIX, mas sua exploração em Criciúma teve início na década de 1910. Entretanto o boom da exploração do carvão na cidade ocorreu na década de 1940, por políticas de incentivo do então presidente Getúlio Vargas e também pela segunda guerra mundial que se deflagrava por toda a Europa, dificultando assim o acesso ao carvão europeu. O projeto tem como intuito fazer uma investigação no que pode ser chamado de caso ímpar no sindicalismo nacional, que aconteceu no município de Criciúma durante a década de 1960. Sob a figura emblemática dos mineiros do município, Criciúma ficou conhecida como uma cidade extremamente combativa neste período. Por essa relevância que tinha o carvão e os trabalhadores das minas na construção da cidade é que o projeto se debruçou em estudar a organização desses trabalhadores. Assim o objetivo da pesquisa foi compreender as tensões e interesses na constituição de dois Sindicatos de Trabalhadores das Minas de Carvão no município de Criciúma em um curto período (O Sindicato dos Mineiros de Criciúma criado em 1945 e o Sindicato dos Mineiros do Rio Maina criado em 1962). Procuramos entender quais desdobramentos levaram a cidade de Criciúma a protagonizar um acontecimento singular na história do sindicalismo institucionalizado, pois a legislação proibia veementemente a criação de dois sindicatos de um mesmo seguimento na mesma base territorial (no caso o município de Criciúma). A legislação previa a unicidade sindical. Por ter sido uma cidade combativa em especial os trabalhadores das minas de carvão, organizados em seu Sindicato é que os setores dominantes da cidade em especial os mineradores precisavam de alguma maneira desarticular essa forte organização. O Sindicato era alicerce para reivindicar melhorias tanto salariais como condições de trabalho, o que leva ao caso singular já exposto, que foi a criação de um segundo sindicato do setor no bairro Rio Maina, articulado por uma classe dirigente com o intuito de enfraquecer o Sindicato de Criciúma, desarticulando assim parte dos operários. Portanto, a pesquisa debruçou-se sobre esse acontecimento, fundamentada em uma perspectiva da história social do trabalho e da nova história política, para buscar entender quais foram os impactos nas lutas sindicais com o surgimento de um segundo sindicato do setor no município.

Palavras-chave: Sindicalismo, Carvão, Criciúma.



4118952 - TRABALHADORES(AS) CRICIUMENSES EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS ENTRE BRASIL E ITÁLIA

Nathália Pereira Cabral, Nathália Pereira Cabral, João Henrique Zanelatto

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Esta pesquisa, que encontra-se em andamento, vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Este projeto, tem como objetivo principal: identificar os investimentos realizados por migrantes retornados na cidade de Criciúma/SC. É objetivo também: refletir acerca dos processos de rememorações identitárias vivenciadas na cidade a partir da década de 1980 e compreender como se deram e se dão as relações de trabalho na Itália, entre migrantes e nacionais. No final do século XIX, a região sul de Santa Catarina, recebeu diversas levas de imigrantes italianos/as que aqui se estabeleceram, os quais geralmente tinham como objetivo melhorarem sua condição de vida. Anos depois, são seus descendentes que buscam fazer o “caminho inverso”, vendo na cidadania italiana uma possibilidade de migrar. As “migrações de retorno”, são vistas pelos descendentes como a volta à terra dos seus/suas antepassados/as, porém essa idealização de uma terra narrada e imaginada por seus familiares, é modificada ao contato com o local de destino, pois o pertencimento tão reivindicado nas antigas colônias entra em choque com o tratamento recebido pelos/as emigrantes brasileiros/as, que são vistos/as como estrangeiros/as e não como italianos/as, mesmo que juridicamente sejam. Deste modo, a problemática dessa pesquisa se delineia da seguinte maneira: em que medida as migrações do tempo presente, protagonizadas pelos/as descendentes e solidificadas a partir do viés étnico, modificaram e modificam as relações na cidade de Criciúma, a partir dos investimentos realizados e das remessas enviadas? Estes movimentos migratórios protagonizados pelos/as descendentes de italianos/as já foram estudados por alguns pesquisadores/as, entretanto, ainda são poucos os trabalhos locais que busquem analisar os impactos socioeconômicos desses fluxos contemporâneos, especialmente na cidade de Criciúma. Portanto, a pesquisa pretende abordar a trajetória desses descendentes de imigrantes, com ênfase no processo de busca pela dupla cidadania, as relações de trabalho na Itália, a remessa dos recursos aferidos, o retorno e a inserção no mercado de trabalho. Este estudo se fundamenta na história social do trabalho, nos estudos sobre migrações e na história oral.

Palavras-chave: Trabalho, Migrações, Migrações Internacionais, Dupla Cidadania.



8986541 - UNINDO GLOBAL E LOCAL: AS ASSOCIAÇÕES DE MIGRANTES E AS REDES DE SOCIABILIDADE EM TRÂNSITO (CRICIÚMA 2010-2019)

Hannah Beatriz Silvano Nunes, Michelle Maria Stakonski Cechinel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Desde de 2010 Criciúma, cidade localizada no extremo sul catarinense, vem se inserindo em um novo fluxo migratório de homens e mulheres. Fluxo este que introduz a cidade em um panorama de migrações contemporâneas de sentido sul-sul, no caso, trânsito intermitentes de migrantes oriundos de países africanos, como Gana, Senegal, África do Sul e Togo. Com esse novo panorama de migrações e o aumento significativo do fluxo ao longo dos anos, faz-se necessária a discussão sobre a repercussão destas novas migrações e sobre os motivos para a escolha da cidade de Criciúma como destino, local que outrora não figurava entre os que tradicionalmente faziam parte das redes diaspóricas de africanos nas Américas. A pesquisa, aqui apresentada, iniciou-se em 2018, a partir do projeto PIC170 – Subjetividades em deslocamento: trajetórias de mulheres africanas em Criciúma (2010 – 2018), com orientação da professora Michelle Maria Stakonski Cechinel, com o objetivo de analisar, transcrever e catalogar as fichas de chegada de imigrantes presentes na Casa de apoio São José, e discutir o novo panorama das migrações contemporâneas de sentido sul-sul. No decorrer da pesquisa foram realizadas leituras bibliográficas sobre a temática das migrações contemporâneas, dos estudos sobre história oral, memória, diáspora africana e estudos de gênero. A partir do PIC170, dei continuidade à pesquisa sobre migrações africanas ao longo do ano de 2019, de forma voluntária. Fiz contato com o projeto de Extensão “Escola de Migrantes da UNESCO” – um espaço de acolhimento e sociabilidade para migrantes africanos e caribenhos em estado de vulnerabilidade social em Criciúma, onde são oferecidas aulas de língua portuguesa, rodas de conversas sobre leis, direitos trabalhistas e experiências, que ocorrem todos os sábados no período matutino, em conjunto com os cursos de Letras e História. A partir destas experiências de pesquisa e extensão, tive contato com a comunidade migrante em Criciúma, proporcionando a criação de um diário de campo etnográfico, com observações feitas. O contato com a pesquisa e com a extensão me proporcionaram a formulação de análises e questionamentos sobre o contexto migratório em Criciúma, como por exemplo, observei a pouca participação de mulheres migrantes no projeto, e a forte presença de Associações de migrantes, estando presentes os líderes das Haitianas e Ganesas. Deste contexto surgiu a ideia para o meu projeto de conclusão e curso e os objetivos a serem analisados ao longo dos próximos meses, dentre eles como se dá a formação dessas associações como redes de apoio a estes migrantes; como essas redes transpassam as fronteiras continentais; e como a partir delas é possível a criação de novos laços familiares não consanguíneos. A pesquisa ainda está em andamento, ao longo próximos meses será feito a análise de documentos e arquivos das associações, e entrevistas com os líderes e componentes das mesmas, juntamente com a leitura de novas fontes bibliográficas.

Palavras-chave: Migrações, Diáspora, Migrantes, Associações, Transnacionalismo.



8559180 - NORMA E CONCEPÇÃO LÍNGUISTICA EM FERNÃO DE OLIVEIRA (1536)

Saulo Rogério Pacheco Rocha, Angela Cristina di Palma Back

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este é um trabalho de cunho linguístico, e, embora seja numa perspectiva histórica, será de natureza exploratória. Nele, proponho-me a mapear antecedentes bibliográficos a respeito da formação do cânone normativo da língua portuguesa em Portugal do século XVI, no contexto da gramaticalização das línguas vernaculares europeias. Para tal, parto da leitura de autores como Mattos e Silva (2001, 2003), Maria Leonor Carvalhão Buescu (1975), Adriana Duarte Bonini Mariguela (2008), Clarinda Maia (2011), Teyssier (1971) entre outros estudiosos da língua em perspectiva histórica e sociolinguística. Como consequência, a concepção de língua tem sua centralidade, a qual pode ser atestada na obra “A Grammatica da lingoagem portuguesa” (sic) de Fernão de Oliveira, publicada em Lisboa em 1536. A escolha por esta obra em específico não se deu por acaso, trata-se da primeira obra de cunho normativo na língua portuguesa; em seu texto, Oliveira discorre a respeito de vários temas, desde a história pré-diluviana do território lusitano às suas percepções a respeito da origem das variações linguísticas, da dignificação da língua portuguesa frente ao latim, ao torpor nacionalista em advogar pela língua portuguesa como companheira do império ultramarino português. A análise dos escritos se deu de forma qualitativa, a partir de excertos selecionados dos primeiros capítulos da obra, a seleção de tais trechos da obra se deu com base em seu conteúdo e a partir da percepção de que, nos primeiros capítulos de sua obra, Oliveira (1536) delimita o que pretende prescrever, nesse movimento introdutório, o autor explicita diversas vezes o que entende por língua, porque essa língua deveria ser normatizada, quais são os ganhos de uma nação quando possui uma língua nacional, etc. Os autores do período fazem uma escolha por um dialeto favorecido, por uma variedade linguística oficial, desejável, a forma como tal dialeto foi cristalizado em uma norma centralizadora, espelhada na figura do império português e em uma missão evangelizadora, são alguns dos muitos aspectos de uma concepção de língua que está presente em suas obras e que, acreditamos, passa por influenciar a forma como entendemos e ensinamos a nossa língua hoje.

Palavras-chave: Língua, Linguística, Gramática Histórica, Norma Linguística, Fernão de Oliveira (1536).



4193725 - O MEME COMO GÊNERO DISCURSIVO NA CONTEMPORANEIDADE

Emilly Estevam Machado, Richarles Souza de Carvalho

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O meme aparece na contemporaneidade como a repetição e posterior propagação de uma ideia com intuito jocoso. Esta pesquisa tem como objetivo identificar o caráter de gênero discursivo do meme, baseando-se nas condições de êxito para reconhecimento de gêneros de discurso postuladas por Dominique Maingueneau. Quanto aos procedimentos metodológicos, foram realizadas leituras teóricas acerca das noções de gênero discursivo e especificamente sobre o gênero discursivo meme. Além disso, foram coletados exemplos de memes veiculados em diferentes ambientes internéticos. A palavra meme tem como origem vocábulos gregos referentes à uma ideia de imitação, cópia. O termo meme foi criado pelo evolucionista Richard Dawkins e utilizado em seu livro *O Gene Egoísta* (1976), para referir-se ao processo de transmissão de cultura do ser humano – que, de acordo com o autor, é o que diferencia humanos de animais. Em teoria, o conceito de Dawkins evoluiu para o que conhecemos como meme hoje, ou seja, um objeto que tem relações específicas com grupos específicos que é propagado e repetido como uma piada. O ambiente onde esses objetos estão inseridos faz com que a propagação deles seja feita com rapidez e êxito. Os memes passaram a ser criados e inseridos na internet e tornaram-se extremamente populares e de reconhecimento quase imediato – é possível identificar um meme assim como é identificamos uma receita, pois ambos têm suas características e peculiaridades específicas. Tais idiosincrasias podem vir a ser o que Dominique Maingueneau denominou como condições de êxito de um gênero discursivo. Para que um tipo de texto seja considerado um gênero discursivo, de acordo com Maingueneau (2013, p. 72-77), ele deverá ser associado às seguintes condições: finalidade do texto; estatuto de parceiros legítimos, ou seja, quem são os locutores e quais são as suas funções; temporalidade – o lugar e o momento em que o texto é proferido; o suporte material ou a plataforma onde o texto se encontra; organização textual específica; recursos linguísticos específicos. O não cumprimento de alguma dessas condições não desclassifica o objeto de análise como gênero discursivo. Ainda segundo Maingueneau (2013, p. 72), “os gêneros de discurso não podem ser considerados como formas (ô) que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito.” Os resultados preliminares permitem, atendendo às tipologias propostas por Maingueneau, dizer que o meme pode ser concebido como um gênero discursivo, mesmo que não se identifique com todas as condições propostas.

Palavras-chave: Contemporaneidade, Internet, Gênero Discursivo, Meme.



5192960 - A ESCRITA DE SI E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM EU SEI POR QUE O PÁSSARO CANTA NA GAIOLA, DE MAYA ANGELOU.

Deivid de Sousa Viana, Gladir da Silva Cabral

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este projeto de pesquisa pretende aprofundar os estudos sobre Maya Angelou. O foco do projeto é a primeira obra autobiográfica de Maya Angelou e o intento é o de compreender como se dá a construção da identidade feminina na obra *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola* (1969). Em sua obra, a autora vai revisitando seu passado e reconstruindo sua identidade por meio da narrativa, que é tecida de reflexões, poesia, memórias, conflitos familiares, família, arte, literatura, leitura e vida em sociedade. Esta pesquisa se insere no campo dos estudos autobiográficos, onde Philippe Lejeune é uma das figuras conhecidas desde os anos 1970. Em um de seus ensaios, Lejeune define autobiografia como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (2014, p. 15). Essa definição haveria de sofrer inúmeras contestações e alterações, incluindo a noção de autoria, de ficcionalidade e realidade, de história e narrativa, de escrita e significação da vida, como se pode ver em seu artigo “O pacto biográfico, 25 anos depois”. Essa primeira narrativa autobiográfica ocupa-se principalmente da infância e juventude de Angelou, portanto não alcançando sua maturidade como escritora. Não se trata de diário, de texto escrito na infância ou juventude, mas de texto memorial, autobiografia construída a partir dos fios soltos da memória. Maya Angelou aprendeu a escrever e a ler intensamente como forma de superação do mutismo que vivenciou por anos após ser estuprada pelo namorado da mãe. Tais relatos intensos e profundos não são carregados de ressentimento ou amargura, mas de reflexão e generosidade. A ideia de Angelou não é visitar o passado para denunciar pessoas ou mesmo a sociedade em que vivia. A ideia é retomar a memória e compreender a origem da voz que ela partilharia através de seus escritos e canções. O que se pretende é saber de que modo o eu é construído por meio da linguagem, pelo uso da palavra escrita, o modo como o domínio da palavra vai significando progressivo empoderamento do sujeito. Sua obra ressalta a beleza, a sabedoria, a dignidade e as lutas do povo afro-americano. Fala de superação de preconceitos e muita violência. A partir da fundamentação teórica disponível no campo dos estudos culturais e dos estudos autobiográficos, pretendemos pesquisar como a construção da identidade feminina, etnicorracial, social ocorre na obra de Maya Angelou, e que estratégias são utilizadas para produzir uma narrativa de si e significar a existência e a realidade ao redor. Este estudo nos levará também a refletir sobre exclusão social, preconceito racial e sexismo. A pressuposição de que a palavra escrita pode trazer empoderamento ao sujeito, ainda que também inclua certo nível de assujeitamento (Foucault) e limitação, visto que a linguagem é fenômeno social (Bakhtin) e transcende as pretensões de autonomia total do eu.

Palavras-chave: Identidade, Autobiografia, Estudos Culturais.



2992914 - A ESCRITURA DO COTIDIANO: ESTUDO SOBRE O OFÍCIO DO ESCRITOR
CONFORME SE REVELA NAS CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR

Larissa Gonçalves Prudêncio, Gladir da Silva Cabral

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este resumo pretende referenciar e continuar uma pesquisa já realizada a respeito das correspondências de Clarice Lispector a escritores brasileiros; estas correspondências foram meios de reflexões da autora sobre o ofício do escritor, a busca por significação (do escritor) e a luta diária com as palavras. Com intuito de se aprofundar nos estudos da autobiografia de Clarice Lispector, as crônicas que foram enviadas para o Jornal do Brasil na década de 1970 e reunidas no livro *Aprendendo a viver*, publicado pela editora Rocco em 2004, estão sendo analisadas e selecionadas no projeto de pesquisa “A escritura do cotidiano: estudo sobre o ofício do escritor conforme se revela nas crônicas de Clarice Lispector”. Entre as mais de duzentas crônicas, os assuntos abordados são: memórias da infância, natais em família, o contato com o mar, notícias e ocorridos no dia a dia. No decorrer da leitura, foi possível perceber a agonia interna de uma escritora intelectual que tinha a escrita para sobreviver. Além disso, encontra-se também o lugar da escritora no cenário literário brasileiro. Como fundamentação teórica dessa pesquisa e por ser bibliográfica serão utilizados os conceitos de “cuidado de si” e “escrita de si” e a partir da teoria da literatura, o gênero crônica e seus mais diferentes aspectos sociais serão relevantes ao estudo também. Espera-se, ao final da pesquisa, encontrar crônicas que evidenciam Lispector como escritora, quais seus questionamentos enfrentados pela mulher como intelectual, como é elaborada a função do autor no corpo das crônicas e o lugar da mulher na sociedade.

Palavras-chave: Clarice Lispector, *Aprendendo a Viver*, Crônica, Escrita de Si, Conflitos Internos, A Mulher na Sociedade.



2618893 - A PIPOQUEIRA DE ARARANGUÁ, A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MARIA LEOFRISIO URBANO FRANCISCO A PARTIR DE SUAS OBRAS AUTOBIOGRÁFICAS

Marcos Aurelio da Silva Pereira, Gladir da Silva Cabral

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Tendo como objetivo estudar e compreender a construção identitária de Maria Leofrisio partimos, inicialmente, por uma pesquisa documental e qualitativa dentro de seus manuscritos, que se encontram atualmente no acervo do arquivo histórico de Araranguá, para então conhecer todo o material ali presente e poder separar o que seria estudado. E através dos principais conceitos dos estudos autobiográficos e dos estudos culturais constituímos nosso corpus de análise. Todo o acervo foi fotografado e analisado. Maria Leofrisio se tornou uma mulher esquecida; em vida foi mais conhecida na Cidade de Araranguá como a Maria Pipoqueira, pois vendia pipoca na frente do Colégio Nossa Senhora Mãe dos Homens – atualmente colégio Murialdo –, e morou por alguns anos em uma sala de aula inativa, que foi cedida pelos padres da época. O presente trabalho busca trazer à luz a obra bibliográfica de Maria Leofrisio, que, mesmo não possuindo escolaridade e sendo mal alfabetizada, buscou nas produções de seus livros e manuscritos um meio de relembrar do seu passado, entender seu presente e vislumbrar um futuro próspero. Para a construção teórica elaboramos um caminho teórico a seguir. Perpassaremos pelo conceito de história de Benjamin, que em seu ensaio Sobre o conceito de história (1987, p. 222 – 232), nos apresenta, após adentrarmos em Hall, que em seu livro A identidade cultural na pós modernidade (2001), nos apresenta a reflexão de que nossos discursos surgem a partir de contextos sociais e históricos em que as relações existentes são assimétricas. Michel Foucault em suas aulas ao Collège de France sobre A hermenêutica do sujeito (1981 – 1982), que ao trabalhar o conceito histórico de “cuidado de si”, constrói uma reflexão acerca da ação que o indivíduo faz ao buscar guardar em registros sua história, seus pensamentos e anseios. Permanecendo com Foucault, por meio do seu texto O que é um autor? (1992), compreenderemos de que forma a escrita e autor se relacionam. Após, mergulharemos ao texto de Pierre Bourdieu, A ilusão biográfica (1998), que discute o desenvolvimento histórico do arquivamento de si e a importância desta ação para a construção da sua própria subjetividade. Para refletir sobre a escrita autobiográfica ser fiel a realidade ou não, buscaremos, no texto Autobiografia e Ficção (2005), de Philippe Lejeune apresentarmos a problematização que o autor traz sobre o ato do sujeito dizer, ou não, a verdade. Traremos também à luz deste trabalho o texto de Philippe Artières, intitulado Arquivar a Própria Vida (1998), que conversa com os demais textos e debate sobre as formas que encontramos, mesmo que inconsciente, de arquivar nossa história. Ao alinhavarmos o campo teórico partiremos para a análise do material, que se encontra em acervo digital, fazendo a leitura minuciosa delimitando-o e respeitando em todo momento a integridade ortográfica do registro, nos propondo construir a formação identitária de Maria Leofrisio através de seus manuscritos.

Palavras-chave: Maria Leofrisio, Maria Pipoqueira, Escrita de Si, Diário, Manuscritos.



2546434 - POSSIBILIDADES DO EQUÍVOCO: A TRADUÇÃO DO PASSADO NO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO

Leandro de Bona Dias, Mário Abel Bressan Júnior

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

A partir dos conceitos de perspectivismo ameríndio e de equivocidade controlada (VIVEIROS DE CASTRO, 2018), defendo a tese de que na escrita literária do gênero autobiográfico ocorre uma tradução via equívoco de memória. Nesse sentido, ao utilizarmos a linguagem para expressar a memória de um fato passado, estamos realizando uma tradução. Há, portanto, o que ocorreu, fato já inacessível, e que não será alvo de meu estudo, há o que é enunciado sobre o que ocorreu, e o resultado é uma terceira coisa que surge da diferença entre esses dois movimentos, e que, proponho aqui como tese, deve ser chamado de equívoco de memória. Compreendendo a literatura e a ficção como elementos que compõem a realidade (CANDIDO, 2011, 2006; HALL, 2003, BAKHTIN, 2011) e discutindo alguns conceitos acerca do entrelaçamento entre a linguagem literária e a memória (LE BRETON, 2009; HALBWACHS, 1990), meu objetivo geral neste resumo de pesquisa é o desenvolver o conceito de equívoco de memória a partir da análise de obras literárias do gênero autobiográfico de escritores e escritoras do século XX. Durante o percurso de pesquisa pretendo ainda I) investigar as relações entre memória e literatura a fim de enriquecer o estado da arte à respeito desses temas; II) demonstrar o conceito de equívoco de memória nas obras analisadas; e III) descrever e analisar os recursos de estilo e os efeitos de sentido causados por esse equívoco. As obras que até então compõem o corpus dessa pesquisa são: Diário de Bitita, Carolina Maria de Jesus (1982), Diário do hospício, Lima Barreto (1920, 1953), Memórias inventadas, Manoel de Barros (2003, 2006, 2008) e Itinerário de Pasárgada, Manuel Bandeira (1954).

Palavras-chave: Memória, Literatura, Autobiografia, Equívoco de Memória.



2733145 - A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.

Natália da Silva Jerônimo, Elisa Netto Zanette, Michele Domingos Schneider

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

As inovações nas práticas pedagógicas têm motivado docentes a propor e experienciar metodologias ativas de aprendizagem, que promovam a autonomia dos estudantes (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). A expansão e disseminação das metodologias ativas no contexto atual tem relação direta com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e estas, podem ser importantes aliadas na implementação de propostas pedagógicas com atividade inovadoras. São inovações que se mostram desafiadores nas diversas áreas de conhecimento, na educação presencial e a distância, em especial na Matemática. Segundo Duval (2003), o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos se constitui em desafios permanentes e são inerentes ao processo educativo e a complexidade do pensamento matemático, pelas dificuldades na compreensão do sistema próprio de produção de suas representações semióticas. O ato de aprender está relacionado com formas de interação com as informações, com os diferentes recursos, com os próprios alunos e professores, suas concepções, atitudes e valores. Na literatura atual, há evidências de uso de metodologias ativas na Matemática. Entretanto, faz-se necessário analisar as possibilidades de elaboração efetiva de conceitos matemáticos e a sua contribuição para a melhoria da aprendizagem. Neste contexto, emerge o problema da pesquisa: Como ocorre a aprendizagem dos conceitos matemáticos com o uso de tecnologias digitais na perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, na educação presencial e a distância? A pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo, analisar o processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos com o uso de tecnologias digitais na perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, na educação presencial e a distância. Caracteriza-se metodologicamente em estudo bibliográfico, descritivo, com abordagem qualitativa. Os dados serão coletados no segundo semestre de 2019, a partir das publicações científicas nas bases de dados dos anais dos congressos nacionais e internacionais da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), e no portal de dissertações do PROFMAT (Programa de Mestrado Profissional em Matemática) referentes ao período de 2015 a 2019. Na seleção dos trabalhos científicos relevantes, serão considerados na pesquisa, os critérios de inclusão de análise e as palavras-chaves para consulta, sugeridas por Martins e Zerbini (2014) em sua pesquisa. Parte-se do pressuposto que a investigação e análise das produções científicas no âmbito dos conceitos matemáticos, tecnologias digitais e metodologias ativas na educação presencial e a distância, poderá contribuir na identificação de melhores práticas e proposições para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Presencial e a Distância, Matemática, Metodologias Ativas.



9595635 - A GEOMETRIA FRACTAL E SUAS APLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Guilherme da Luz Camilo, Danielly Vitório, Maria Eduarda Mariano, Fatima Victoria Hlebania, Elisa Netto Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Apresenta-se neste trabalho os resultados da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, desenvolvida em 2018, como uma das ações do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no subprojeto Matemática da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense). Identificar quais conceitos matemáticos emergem nos estudos com fractais, direcionou o presente trabalho com o objetivo de investigar teoricamente, as aplicações dos fractais na elaboração de conceitos matemáticos na Educação Básica. Os dados foram coletados nas publicações científicas da área. A investigação visou subsidiar o planejamento de aulas com o uso de fractais com o intuito propositivo de metodologias que possibilitassem instigar nos alunos a curiosidade e interesse em apropriar-se dos conceitos a serem trabalhados, no âmbito do PIBID. A Geometria Fractal é o campo da matemática que estuda as propriedades e comportamento de objetos denominados fractais (BARBOSA, 2002). Os fractais são formas geométricas abstratas com padrões complexos que se repetem infinitamente, mesmo limitados a uma área. Podem ser divididas em partes, cada uma das quais semelhante a original (OLIVEIRA, 2016). Caracterizam-se em auto similaridade, dimensão fractal e processo de iteração. Infere métodos para analisar e descrever objetos e formas naturais, contrapondo-se com as limitações da Geometria Euclidiana (SILVA, 2016). A introdução de fractais no ensino médio, propicia a oportunidade de trabalhar com processos iterativos, uso de tabelas de valores, estudar as progressões geométricas, potenciação, escrever fórmulas gerais, criar algoritmos, calcular áreas e perímetros de figuras com complexidade crescente e, introduzir a ideia intuitiva de limite (SALLUM, 2005). No processo de criação da tabela, por exemplo, amplia a compreensão do conceito de potência (CARAÇA, 1951). Cadar e Dutenhefner (2015) citam as aplicações matemáticas no estudo de proporção, segmentos de reta, ponto médio, mediana, altura, área, perímetro e ângulos de triângulo, análise de limite, entre outros, utilizando, por exemplo, o Triângulo de Sierpinski, cuja base é um triângulo equilátero ou, o Tapete de Sierpinski cuja base é um quadrado. Este, pode ser utilizado como conceito essencial no desenvolvimento de outros conceitos, ao utilizar o quadrado como unidade de área e um dos seus lados como unidade de comprimento. Conclui-se que, diversos conceitos matemáticos podem ser desenvolvidos na Educação Básica com o uso de fractais, que constituem um campo da geometria não convencional, de forma interativa e interdisciplinar. Com isso, tem-se que é possível promover metodologias de aula diferenciadas no âmbito do PIBID, com o uso de fractais que possibilitem aos alunos, despertar o interesse em apropriar-se dos conceitos matemáticos envolvidos.

Palavras-chave: Geometria Fractal, Conceitos Matemáticos, PIBID.



7243456 - UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICOS NA VIDA DOS EGRESSOS DO PROUNI E NOSSA BOLSA/UNESC

Grace Rodrigues da Silva, Gildo Volpato, Richard Mayk Alves Miranda, Eliziane de Mattia Bortolotto, Robinalva Borges Ferreira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A educação e a formação das pessoas aparecem como central na sociedade contemporânea e por isso políticas públicas que incentivem o acesso ao ensino superior tem sido fundamental, pois sabe-se que é uma das formas de ampliar as oportunidades de trabalho, melhorar a renda e obter a acessão social. Estudos têm demonstrado que há uma relação entre nível de formação e condições socioeconômicas. O Programa Universidade para Todos, (PROUNI), foi criado por meio da Lei nº 11096, promulgada em 13 de janeiro de 2005. Trata-se de uma política pública, em nível nacional, de inclusão de jovens de baixa renda no Ensino Superior. Além do PROUNI a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), criou em 2008, sob os mesmos critérios, o Programa Nossa Bolsa/UNESC. Nesse sentido a presente pesquisa, que está em andamento, tem como principal objetivo compreender os impactos socioculturais e econômicos da política de inclusão social na graduação, na vida pessoal e profissional dos egressos, bolsistas do PROUNI e nossa Bolsa/UNESC. A abordagem da pesquisa foi quanti-qualitativa e o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário com perguntas fechadas e abertas. Na interpretação dos dados foi utilizado os princípios da Análise de Conteúdo. O questionário foi respondido por 202 egressos, formados entre os anos de 2008 e 2015. Dos respondentes 43,2 % são os únicos na família que possuem formação em nível superior e 42,6 % possuem apenas mais um membro da família com nível superior. A grande maioria, ou seja, 75,6% estão atuando na área de formação na graduação, 19 % estão em outras áreas profissionais e o restante, 5,4% estão desempregados. Em tempos de recessão econômica, embora em percentual menor do que a média geral, mesmo os profissionais que possuem diploma de nível superior, são afetados pelo desemprego. A metade dos respondentes (48%) recebem entre dois a quatro salários mínimos mensais e 19,6% recebem entre um e dois salários mínimos, o que dá um total de 67,6 %. Se considerarmos a formação em nível superior percebe-se que os salários ainda são baixos. Estão desempregados, 5,4%. Dos respondentes 27 % possuem uma melhor condição salarial, ou seja, recebem de 4 a mais de 12 salários mínimos. Quanto as melhorias na condição sócio cultural o estudo demonstrou que os egressos reconhecem a importância de terem concluído o curso superior. O benefício após a formação mais citado foi a mudança na vida financeira, a oportunidade de poder auxiliar no sustento da família e ter o direito ao lazer. Foi citado por muitos respondentes a mudança geral na visão da vida, do mundo, o enriquecimento pessoal e social adquirido durante o processo de formação na universidade. Os egressos, de modo geral, agradecem a oportunidade que tiveram por meio da bolsa de estudo, pois isso proporcionou-lhes uma nova vida, e demonstram querer retribuir à sociedade o benefício que tiveram, por meio de muita dedicação a área de formação.

Palavras-chave: Ensino Superior; PROUNI; Nossa Bolsa/UNESC; Impactos Sociais, Culturais e Econômicos.



RELATO DE ENSINO OU EXPERIÊNCIA: TRABALHOS COMPLETOS



9263446 - A INFÂNCIA E A MINERAÇÃO: UMA AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Fernanda Crotti Biava, Cinthia Franco de Oliveira Teodoro, Michele Gonçalves Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O respectivo trabalho foi realizado para a disciplina de Estágio IV do curso de História - Licenciatura. A ação foi desenvolvida no “Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi”, localizado em Criciúma, tendo como público alvo, duas turmas de 5º anos da Escola de Ensino Fundamental Professor Lapagesse. A atividade foi desenvolvida no dia 28 de maio de 2019, e tinha como principal objetivo, compreender por meio da utilização dos sentidos (audição, tato e visão) a temática da Infância e a Mineração em Criciúma em meados de 1920 a 1960, trazendo questionamentos e reflexões sobre suas realidades e cotidiano. Para isso, foi realizado um circuito e, em cada momento, houve o estímulo de um dos sentidos. Com as réplicas dos brinquedos, questionamos as diferentes infâncias; apresentamos algumas fotografias dos ambientes carboníferos e, em grupo, procuraram pelas crianças presentes nas imagens, contribuindo para a reflexão a respeito do ambiente de trabalho as quais eram submetidas. Utilizou-se ainda de sons, estimulando a audição e a emoção. Por fim, cada criança recebeu um post-it e nele escreveram o que crianças do passado poderiam ter sentido com relação a seus cotidianos, tais post-it foram anexados em um dos desenhos de emojis (feliz, triste, normal) anexados no percurso. Como resultado, podemos observar o quanto as crianças compreenderam sobre os assuntos abordados, havendo uma conexão entre as crianças ali presentes e as ‘crianças do passado’, tão diferentes entre si, e ao mesmo tempo tão semelhantes, quando abordado por exemplo, o ato de brincar.

Palavras-chave: infância, Mineração, ação educativa.

1 Introdução

Foi realizado no dia 28 de maio de 2019, por Fernanda Crotti Biava e Cinthia Franco de Oliveira Teodoro, ambas acadêmicas do curso de História Licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, uma ação educativa desenvolvida por meio da disciplina de Estágio IV do curso de História Licenciatura da UNESC, que teve como tema a “Infância e a Mineração” na cidade de Criciúma. A ação Educativa ocorreu no “Memorial Casa do Agente Ferroviário Mario Ghisi” e teve a participação dos 5º anos I e II da Escola de Ensino Fundamental Professor Lapagesse, também de Criciúma. A proposta da ação era que por meio dos sentidos (audição, tato...) e de forma lúdica, os participantes pudessem compreender a situação das crianças e sua presença no processo da mineração de Criciúma entre as décadas de 1920 e 1960, e para além disso, fazer com que os alunos fizessem um contraponto com as suas próprias realidades, observando ações da criança de hoje e da criança nas minas carvoeiras.

A mineração foi um marco importantíssimo para a economia e desenvolvimento de Criciúma e região, assim como, transformou a vida e o cotidiano de centenas de pessoas que tiravam seu sustento através dos trabalhos exaustivos e extremamente perigosos efetuados nos locais minerados. Quando pensamos nesses ambientes de trabalho, a presença masculina é a que prevalece, entretanto, mulheres e crianças também estavam presentes, e assim, contribuíam para a renda familiar. Assim sendo, um dos pontos centrais da ação educativa foi mostrar para os ali presentes que a mineração era também um local onde se encontravam mulheres e crianças, e



compreender ainda, a realidade destas últimas, levando em consideração o que se entendia por ser criança neste período e para além disso, que a própria noção de infância é algo criado e, é um conceito da modernidade. Tal ideia de infância traz consigo todo um discurso de “formação”, de construção da “criança” separando-a do meio adulto onde antes conviviam, pois até então, eram considerados como “miniadultos”. Entretanto, podemos perceber o quanto o ser criança e o viver a infância, no período da mineração, estava relacionada a uma classe; a Elite.

Para a maioria da população a criança era vista como mão de obra barata (para as empresas mineradoras) e uma forma de aumentar, por pouco que seja, a renda familiar, sendo colocadas à mercê das péssimas condições e da falta de segurança desses locais. Tendo em vista essas condições, o médico-sanitarista Boa Nova Jr. fala sobre como o trabalho infantil nas Minas de carvão “...representa um enorme desgaste físico que lhe rouba precocemente todas as energias, reduzindo de muitos a duração de suas vidas” (BOA NOVA JUNIOR, 1953).

Antes de iniciarmos as descrições da ação desenvolvida e como foi efetuada, adentraremos um pouco no histórico do Memorial onde aquela foi efetuada. O Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi está situado no centro de Criciúma, em frente ao Terminal Urbano Central. Atualmente, o local tem como objetivo apresentar para a comunidade um pouco sobre o trabalho dos Agentes Ferroviários, como também, contar a história da própria Ferrovia Dona Tereza Cristina e suas relações com a atividade carvoeira do sul de Santa Catarina. No acervo, encontra-se cópias de fotografias que datam desde 1917 até os dias mais atuais; utensílios utilizados pelo Agente Ferroviário; ferramentas para manutenção dos trilhos, alguns itens de segurança mais atuais utilizadas por mineiros para a extração do carvão, etc. Grande parte dos materiais foram adquiridos por meio de doações de famílias dos ex-trabalhadores. O memorial conta ainda com um acervo de documentos referente ao próprio processo de reconstrução, assim como, projetos que foram desenvolvidos no memorial nos anos anteriores.

A casa foi construída na década de 1910 e serviu de moradia para três agentes ferroviários que trabalhavam na Estrada de Ferro Dona Tereza Cristina e seus familiares. Com a retirada da Ferrovia do centro da cidade, o imóvel passou a ter outros usos, sendo alugado para servir ao comércio, abrigando um restaurante, e uma loja de produtos naturais. A casa ficou abandonada durante os primeiros anos da década de 1990, sendo demolida criminalmente pela Construtora Cavaller, responsável pela construção do atual Terminal Central, em 5 de maio de 1995.

A demolição revoltou diversos setores da sociedade envolvendo historiadores, artistas locais, assim como o Instituto de Arquitetos do Brasil e a Fundação Cultural de Criciúma, que se organizaram por meio de uma Ação Civil Pública pedindo a reconstrução do imóvel com o intuito de contribuir para a preservação das memórias daquele local. Com isso, o juiz Domingos Paludo decretou a reconstrução da casa em suas características originais; a obra foi realizada entre 1995 e 2001. De acordo com Paludo, citado por Cinara Gomes do Nascimento,

Na medida em que se conclui que a casa caiu, fica evidente que a obrigação de reconstruí-la não deve ser imposta ao Município, por que não foi por descuido de fiscalização que a casa ruiu, mas pelo temerário e imprudente agir da construtora, que, interessada antes de mais nada, descurou do dever de preservar aquela de valor histórico, levando a efeito, de modo descuidado, escavações e explosões de laje a dinamite, tudo muito próximo (entre 1m e 4m) dos alicerces da antiquíssima e respeitável construção objeto da controvérsia. [...] Segundo se demonstrou nestes autos, porém o Município de Criciúma não concorreu na queda do bem, inteiramente imputável à construtora ré, que deve responder sozinha pela reconstrução da casa. (NASCIMENTO, p. 26-27, 2014).



Figura 3 Memorial Casa do Agente Ferroviário Mario Ghisi. Maio de 2019.

Fotografia de autoria própria.

O Memorial leva o nome de um dos lanterneiros que trabalhou na Ferrovia Dona Tereza Cristina na manutenção e supervisão dos trilhos. Mario Ghisi nasceu em Pedras Grandes, Santa Catarina, em 04 de maio de 1919, e iniciou na Ferrovia no dia 1º de maio de 1950, porém, seu tempo de trabalho durou apenas três anos, onde acabou sofrendo um grave acidente na própria ferrovia, levando-o a óbito no dia 02 de Julho de 1953.

2 Referencial Teórico

O respectivo trabalho foi realizado tendo como base obras de diversos autores a fim de compreender os principais conceitos abordados e basear nosso projeto e ação educativa. Para compreender os usos desses espaços não formais de educação, utilizamos as obra “Da educação do público à participação cidadã: sobre as ações educativas e patrimônio cultural” (2014) e “Patrimônio em litígio: conflitos e tensões nos tombamentos estaduais catarinenses”(2012), ambos de Janice Gonçalves; “Os museus e as ambiguidades da memória: a memória traumática” (2018), de Ulpiano T. Bezerra de Meneses; “História cultural, História dos semióforos” (1998), de Krzysztof Pomian e o livro “Memória Saturada” (2016) de Régine Robin.

Sobre o período da mineração em Criciúma nas décadas de 1920 – 1960, foram utilizadas as obras “Memória e cultura do carvão em Santa Catarina: impactos sociais e ambientais. (2002) organizado por Carlos Renato Carola e “Dos subterrâneos da história - as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina: 1937 – 1964”, (2002), também do historiador Carlos Renato Carola. Utilizamos também as seguintes obras: “Atravessando a escuridão: memórias de um comunista casual” (1996), de David Coimbra; “As Faces da Assistência social do setor Carbonífero Catarinense: (Criciúma, 1930- 1960)” (2009), de Ismael Gonçalves Alves; “A piritá humana: Os mineiros de Criciúma” (1984) e “Vidas Marcadas: Trabalhadores do carvão.” (2001), ambos de Terezinha Gascho Volpato.



O conceito de infância trabalhado teve como base as discussões de Ariès em sua obra “História Social da Criança e da Família”, lançada em 1978 no Brasil. Segundo ele, a infância é um produto moderno, pois,

até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para infância neste mundo.” (ARIÈS, 1981, p.50).

Por fim, para trabalhar a questão da memória e do trauma, utilizamos das discussões de Règine Robin “A memória Saturada” e de Diana Taylor em sua obra “O trauma como performance de longa duração” (2009). Ainda sobre memória, utilizamos “Memória, esquecimento, silêncio” (1989) de Michael Pollok.

3 Metodologia

Para que se alcançasse os objetivos propostos no projeto da ação educativa, houve a realização de um circuito contando com quatro etapas.

1º - *heil! Vamos brincar?* Nessa etapa foram utilizadas réplicas de brinquedos do período trabalhado com o objetivo de introduzir e questionar os participantes sobre o ser criança na mineração e principalmente, incitar uma reflexão sobre o direito de ser criança, levando em consideração as infâncias dos participantes.

2º *Caça ao tesouro.* Os envolvidos foram divididos em grupos e cada grupo recebeu uma fotografia. O objetivo era que cada grupo encontrasse nessa fotografia a presença infantil, levantando, posteriormente, reflexões sobre o ambiente e as condições as quais eram submetidas.

3º - *Gato mia.* Foi utilizado sons (Apito de trem, picaretas, explosões, crianças cantando, rindo) mesclados entre si, com o objetivo de estimular a audição e a emoção, fazendo com que por meio de um outro recurso tecnológico, as crianças pudessem ‘sentir’ a realidade daquelas crianças do passado e seus cotidianos no ambiente da mineração.

4º *“Mi-nha mãe man-dou eu es-co-lher es-se da-qui....”* Por fim, foi realizada uma dinâmica na qual os envolvidos escreveram em post-its sentimentos que sentiram ao longo do percurso ou então o que entenderam ao longo do circuito; estes ‘recados’ foram anexados em uma das carinhas (representando os *emojis* feliz, triste e normal) que esteve presente no percurso, na qual os participantes achassem mais “correta” em relação ao que as crianças no período da mineração trabalhado sentiam tendo em vista seu cotidiano.

4 Experiência de Ensino

A ação educativa foi realizada no dia 28 de maio de 2019 com dois 5º anos do ensino fundamental I que contava com em média 25/30 alunos cada. O nosso plano de ação tinha como objetivo geral perceber e contextualizar a presença infantil no período da mineração em Criciúma por volta da década de 1920 a 1960. Tínhamos como objetivos específicos: a) Entender as condições de trabalho infantil nas minas de carvão de Criciúma; b) Perceber o contraponto entre a criança e seu cotidiano do presente com a criança e seu cotidiano no período da mineração e c)



Analisar o cotidiano das crianças no ambiente da mineração. Como dito anteriormente, através de um circuito e utilizando dos sentidos, de forma lúdica, esperaríamos alcançar os objetivos propostos. A ação foi realizada durante todo o dia. Uma turma na parte da manhã e outra na parte da tarde.

A primeira etapa intitulada *hei!! Vamos brincar?* estimulava os participantes a terem contato com os brinquedos apresentados e manusearem e brincarem. Assim, foi instigado a pensar sobre a realidade dessas crianças do período apresentado, levando-os a refletir que nem todas brincavam, e que se diferenciava das brincadeiras atuais. Com isso as crianças presentes puderam aprender as brincadeiras e como fazer os brinquedos. Foi um momento muito descontraído. Porém, buscando sempre o contraponto entre o período apresentado e o cotidiano atual das crianças presentes. Observamos o grande interesse das crianças ao participarem das atividades propostas. Alguns dos brinquedos apresentados, evocaram memórias nos participantes tanto próprias quanto aquelas ouvidas por seus pais.

Na segunda etapa do percurso, *Caça ao tesouro*, foi apresentada aos participantes algumas fotografias questionando a presença infantil assim como o ambiente em que trabalhavam; questões como a segurança, lazer, doenças, morte, etc. foram trabalhadas. O objetivo dessa dinâmica era que os participantes identificassem nas fotografias a presença de crianças, circulando com caneta para demonstrar que encontraram o objetivo. Algumas crianças entenderam o objetivo proposto, mas nem todos de imediato, por isso, tivemos que argumentar mais sobre objetivo da dinâmica. Houve muitos questionamentos a respeito das vestimentas, do não uso de sapatos, e o quanto algumas crianças eram parecidas com os adultos que também estavam ali presentes. Em algumas fotografias a presença feminina também causou alguns questionamentos e alguns referentes ao porquê elas estavam ali, porque seus filhos acompanhavam-nas, etc.

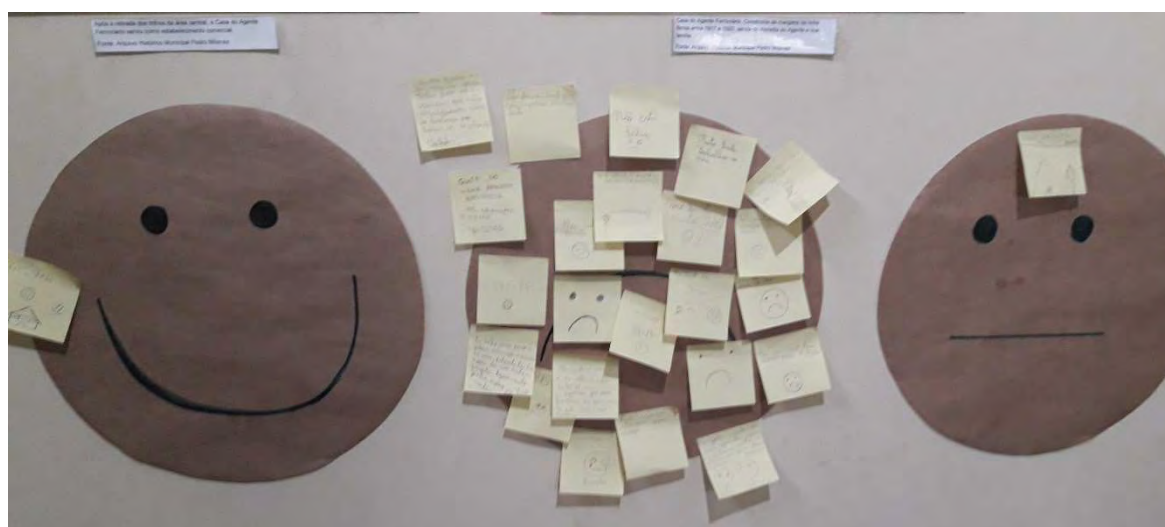
Na terceira etapa chamada *Gato Mia*, houve a utilização de sons que contribuiu ainda mais com o entendimento dos assuntos e uma imersão ao ambiente apresentado. Ao final do áudio, foi levantado questionamentos sobre a influência de tais sons em seus sentimentos e compreensão do assunto. Assim muitas crianças conseguiram entender e compreender o assunto abordado por meio de outro recurso. Obtivemos êxito aos resultados da utilização do recurso auditivo. Houve muita atenção e discussões posteriormente, ao que eles achavam que estava acontecendo. Tivemos várias interpretações, questionamentos e ligações com o que já havíamos trabalhados nas etapas anteriores. Essa etapa em específico, influenciou muito nas escolhas que eles tomaram na última parte do percurso.



Figura 4 imagem referente a parte do circuito intitulada: Caça ao Tesouro. Fotografia de autoria própria.

Por último, na etapa denominada “Mi-nha mãe man-dou eu es-co-lher es-se da-qui....”, os alunos receberam um post-it e nele escreveram o que sentiram ao longo de todo o percurso tendo em vistas as explicações e questionamentos levantados, ou então, como imaginavam que as crianças do período da mineração (1920-1960) se sentiam ao terem que trabalhar, se machucarem muito, tendo em seu cotidiano pouco tempo para serem “crianças”. Tais post-its foram anexados em uma das carinhas feita com identificação de sentimento (feliz, triste e normal) que esteve presente no percurso que representava aquilo que escreveram. A grande maioria dos post-it foram anexados na carinha com expressão triste. Segundo os participantes, as crianças daquele período eram tristes porque não podiam brincar, e porque muitos poderiam ter morrido, etc. Algumas das crianças colaram seu post-it na carinha feliz sob a alegação de que no áudio (etapa anterior) os gritos das crianças eram na verdade risadas, que mesmo elas tendo uma vida difícil elas achavam um tempo para brincar... elas trabalhavam, porém, teriam comida... etc. Nessa última etapa, ao

produzirem seus “recados” podemos perceber em seus semblantes e o quanto eles demonstravam o que estavam sentindo. Tristeza, agonia, alguns demonstravam felicidade, curiosidade... etc.



5

Conclusão

Figura 5 Emojis com os Post-its anexados. Feliz – triste – normal.

Ao analisar a atuação podemos observar o interesse dos envolvidos, tanto dos alunos, quanto das professoras e do departamento da Fundação Cultural de Criciúma, este, tendo o entusiasmo para a continuidade da ação que desenvolvemos. Os resultados obtidos neste projeto de atuação foram bastante interessantes, podendo observar o contentamento das pessoas envolvidas. Alguns exemplos que podemos citar que nos chamaram bastante atenção foi a vontade das crianças de participarem nas atividades propostas e os questionamentos que levavam. Assim, obtendo o sentimento de empatia com aquelas crianças do período das décadas 20 a 60 do contexto da mineração. Tal resultado foi muito visível na última etapa do circuito, pelo desfecho dos post-its.

Um resultado inesperado que nos ocorreu após a conclusão da ação educativa foi o quanto essa última etapa foi muito mais sobre os participantes do que sobre as crianças do período discutido. Keith Jenkins em seu livro “*A história repensada*” diz que, os historiadores quando vão trabalhar, “levam consigo certas coisas identificáveis” (JENKINS, p. 45) sendo a primeira e a principal delas, a si mesmos. Ora, as pessoas também levam seus sentimentos, suas angústias, para uma exposição e não importa o quão um sentimento é “empurrado” para aquele participante, pois, ele sempre vai demonstrar, vivenciar, transmitir algo, tendo em vista aquilo que ele sente ou já sentiu. Com isso, “aflorar” um sentimento único para todos é impossível, pois vai afetar de forma diferente em cada pessoa. Cada um carrega seus próprios sentimentos, seus próprios pensamentos e traumas, seus próprios gatilhos, suas próprias memórias. Não há como separá-los. Não há uma influência total, não tem como se colocarem no lugar de determinadas pessoas, sentir o que



sentiam, eles por eles. Há um imaginário de um sentimento, e dessa forma, conseguimos fazer com que os participantes, com suas próprias experiências de sentimentos, fizessem parte daquela história, daquela ação educativa.

Por fim, ao verificar o resultado obtido neste projeto, vimos o quanto é importante trabalhar esse tema da infância e a mineração nestes espaços e o quanto esse mesmo tema por mais importante que seja, ainda sofre muita invisibilidade.

Além de tudo, o que nos chamou mais a atenção foi o descaso com esses espaços de memórias, que se encontram em péssimas condições de estrutura. E para além disso, o quanto esses espaços, aqui em Criciúma, são poucos utilizados, pouco conhecidos. Em média 98% dos participantes, incluindo alunos e professores, nunca tinham ido ao memorial, era a primeira vez, sendo que a escola onde estudam fica em frente a construção. Devemos movimentar, frequentar esses espaços.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ismael Gonçalves. As Faces da Assistência social do setor Carbonífero Catarinense: (Criciúma, 1930- 1960). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História do Tempo Presente na Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOA NOVA JUNIOR, Francisco de Paula. Problemas médicos-sociais da indústria carbonífera sul catarinense. Boletim no 95. Rio de Janeiro: DNPM, 1953.
- CAROLA, Carlos Renato. Dos Subterrâneos da História: as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina (1937-1964). 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2002. v. 1. 262 p.
- CAROLA, Carlos Renato. Memória e cultura do carvão em Santa Catarina: impactos sociais e ambientais. 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2011. v. 1.
- COIMBRA, D.W. 1996. Atravessando a escuridão: memórias de um comunista casual. Criciúma, UNESC.
- GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre as ações educativas e patrimônio cultural. **Revista Mouseion**., Canoas, n. 18, p.83-97, dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1860>>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- GONÇALVES, Janice. XIV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA - TEMPO, MEMÓRIAS E EXPECTATIVAS, 2012, Florianópolis. **Patrimônio em litígio: conflitos e tensões nos tombamentos estaduais catarinenses**. Florianópolis: Udesc, 2012. 10 p.
- JENKINS, Keith. **A História Repensada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 117 p. Disponível em: <http://www.janduarte.com.br/textos/teoria/historia_repensada.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- JONATAN TOMAZ. Fundação Cultural de Criciúma. **Série Imóveis Demolidos: Memorial à Casa do Agente Ferroviário**. 2012. Disponível em: <<https://patrimonioculturaldecriciuma.wordpress.com/2012/06/26/serie-imoveis-demolidos-memorial-a-casa-do-agente-ferroviario/>>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- MENESES, Ulpiano. ENCONTRO PAULISTA DE MUSEUS, 2018, São Paulo. **OS MUSEUS E AS AMBIGUIDADES DA MEMÓRIA: A MEMÓRIA TRAUMÁTICA**. São Paulo: Sisemsp, 2018. 16 p.



Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/encontro-paulista-de-museus/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

NASCIMENTO, Cinara Gomes do. **Das Ruínas ao Memorial: A casa do Ferroviário como espetáculo da memória**. 2014. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/2993/1/CINARA%20GOMES%20DO%20NASCIMENTO.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

POLLOK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15. 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

POMIAN, Krzysztof. História cultural, história dos semióforos. In: SIRINELLI, Jean-François & RIOUX, Jean-Pierre (Dir.). Para uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. São Paulo: Unicamp, 2016. 500 p.

TAYLOR, Diana. O TRAUMA COMO PERFORMANCE DE LONGA DURAÇÃO. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.1-12, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/512>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

VOLPATO, Terezinha Gascho. 2001 Vidas Marcadas: Trabalhadores do Carvão. Editora Unisul, Tubarão, Santa Catarina.

VOLPATO, Terezinha Gascho. 1984. A pirita humana: os mineiros de Criciúma. Florianópolis, Editora da UFSC/Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina



8622337 - A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Matheus Felisberto Costa, Rafael Rodrigo Mueller

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho refere-se a um relato de experiência de ensino do Estágio de Docência do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (Mestrado), na disciplina de Sociologia da Educação, do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Pretende-se, ao longo do texto, trazer reflexões acerca da importância da prática de ensino e da relação entre teoria e prática a partir da práxis. À vista disso, conceitua-se a perspectiva teórica — o materialismo histórico e dialético —, o campo científico em questão — a Sociologia —, as implicações e objetividades em seu ensino, bem como os processos metodológicos que constituíram a docência no ensino superior e os apontamentos a respeito dessa experiência. No que tange à contribuição da Sociologia à Pedagogia, ou à formação de professores, esse campo científico possibilita um intenso exercício de desnaturalização e estranhamento das relações sociais, assim como a ampliação sobre os sentidos e significados da sociedade moderna e da educação como um todo.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Ensino Superior, Prática de Ensino, Pós-Graduação, Pedagogia.

1 Introdução

Este trabalho representa uma análise da experiência do Estágio de Docência do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação — em nível de Mestrado — da Universidade do Extremo Sul Catarinense. O Estágio de Docência foi realizado na 1ª fase do curso de Pedagogia da mesma Universidade, na disciplina obrigatória de Sociologia da Educação, no primeiro semestre de 2019. A disciplina contava com quatro créditos semanais e 72 h/a no montante.

O Estágio de Docência no Ensino Superior constitui, para muitos estudantes da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o primeiro contato com a docência no Ensino Superior. Para os bolsistas de agências e instituições de fomento à pesquisa nacionais e estaduais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), o cumprimento do Estágio, na maior parte das vezes, é obrigatório, devendo ser realizado até a integralização do curso. Dessa forma, “objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os beneficiários do PROSUC” (CAPES, 2017, p. 15).

Compreendendo a indissociabilidade entre teoria e prática, Pimenta (1995), retomando Marx (1986), indica que a prática de ensino é o processo da práxis. A práxis se constitui da sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos, conhecimentos esses com base na ciência, aliados à compreensão sobre a realidade objetiva. A autora atribui, portanto, ao processo de ensino-aprendizagem a intencionalidade de se apropriar desses conhecimentos para intervir na vida social e na realidade objetiva com o intuito de transformá-la (PIMENTA, 1995). O Estágio de Docência constitui-se, dessa maneira, como o processo da práxis.



A práxis é, na verdade atividade teórico-prática ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático [...]. O objetivo (produto) é o resultado de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (finalidade) [...] produz-se sempre certas inadequações entre o modelo ideal e sua realização [...]. O que significa que a consciência não pode limitar-se à imprevisibilidade do processo exige também um dinamismo de consciência (VASQUEZ, 1968, p. 241-242).

A Sociologia, por sua vez, se constitui como ferramenta teórica da prática social. Ela representa a possibilidade de compreensão das diversas realidades existentes, dos fenômenos que representam a construção da vida em sociedade. Os dilemas da vida em sociedade, os conflitos, os antagonismos, as contradições são objetos de análise da ciência da sociedade. “Este objeto vivo, contraditório, em contínua transformação, torna-se mais complexo à medida que se desenvolve novas configurações e possibilidades da vida em sociedade” (JINKINGS, 2007, p. 113). Dessa forma, cabe à Sociologia o questionamento contínuo e inacabável sobre a realidade da vida social (JINKINGS, 2007).

2 Referencial Teórico

O materialismo histórico e dialético foi a concepção teórico-conceitual e prática da atividade do Estágio de Docência. Parte-se do pressuposto de que o trabalho é a realização da existência humana, atividade do trabalho é que garante a sobrevivência da espécie humana no mundo. Diferentemente dos animais que têm a sua sobrevivência garantida pelos próprios processos naturais da sua existência, o homem necessita da sua adaptação à natureza para garantir a continuidade de sua existência. É, portanto, por meio do intercâmbio com a natureza, com a sua alteração, que homem modifica a natureza, ao passo que modifica também a sua existência (MARX, 2013).

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. [...] significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1995, p. 51).

É na compreensão acerca do sentido e significado do trabalho que Saviani (2011) afirma que o entendimento sobre a educação também passa sob o entendimento da natureza da educação. No que lhe concerne, o trabalho ser resultado das necessidades de transformação e adaptação da natureza, a natureza da educação passa também diretamente por um processo de mutação das condições naturais, que, sob a interferência do homem, produziu e produz processos de interação com o meio natural e social que lhe possibilita a organização e sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Constitui-se, como objetivo da educação institucional, garantir o acesso dos estudantes ao que mais de novo produziu a humanidade, além de lhes garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando a compreensão das formas de produção desses conhecimentos e suas tendências de transformação histórica. Garantir, de tal modo, não



tão somente a apropriação dos conhecimentos, mas também o caráter dialético do conhecimento e da vida social, compreendendo a unidimensionalidade entre teoria e prática (SAVIANI, 2011).

No que tange ao ensino de Sociologia, Jinkings (2007), retomando Fernandes (1978), situa que as funções do ensino das Ciências Sociais e, consequentemente, da Sociologia, em escolas e universidades, são proporcionar a capacitação aos jovens para que possam participar ativamente da vida em sociedade, permitir, a partir do conhecimento científico, a ampliação dos horizontes, a autonomia intelectual, bem como a libertação do pensar e do agir da manipulação por meio da propaganda enganosa.

Diante da realidade naturalizada pelos indivíduos, deve-se buscar a desnaturalização das relações historicamente produzidas, compreendendo o mundo social como uma construção histórica, não como um dado fenômeno da natureza. Desnaturalizar, ou estranhar, tem o significado de buscar explicações teórico-metodológicas que congreguem o entendimento acerca dos fenômenos como processos construídos pela humanidade, passíveis de interpretações ou transformações. Dessa forma, a Sociologia desempenha uma função fundamental na construção desses novos significados (MENDONÇA, 2011).

Em particular, o ensino de Sociologia tem essa tarefa de desenvolver atividades que lidem com conteúdos/significados relevantes à construção de sentidos transformadores da subjetividade humana, materializando seu objetivo central de desnaturalizar as relações sociais, possibilitando aos sujeitos estabelecerem uma relação consciente com o mundo (MENDONÇA, 2011, p. 349).

3 Metodologia

Conforme colocado anteriormente, o Estágio de Docência, constituído a partir do processo da práxis, conjuga as ações teórico-práticas. A prática de ensino se dá por intermédio da seleção e sistematização prévia dos temas, das teorias, dos autores e dos conceitos a serem estudados. Essa seleção e sistematização ocorre tendo por meio o Plano de Ensino da disciplina de Sociologia da Educação. Não há prática de ensino sem a devida presença do conhecimento científico.

O Plano de Ensino estabelece como objetivo geral da disciplina de Sociologia da Educação: “o processo de reflexão sobre problemáticas que abrangem o contexto educacional a partir de teorias sociológicas”. Igualmente, esse documento estava organizado por meio seguinte sistematização de conteúdos: Unidade I - Introdução ao pensamento sociológico – surgimento e constituição, as teorias sociológicas clássicas (Marx, Durkheim e Weber) e as concepções de Estado, indivíduo e sociedade; Unidade II - Cultura, identidade, cidadania e educação; Unidade III - Estado, política e educação (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2019).

Os materiais didáticos — textos, imagens ou materiais audiovisuais — foram selecionados ou elaborados pelo professor da disciplina em conjunto com os estagiários docentes, tendo por base as teorias, obras e autores relacionados à disciplina. A Unidade I da disciplina foi realizada a partir de aulas expositivas-dialogadas com um intercâmbio entre o professor e os estagiários docentes, contando com intensa participação dos estudantes matriculados. A avaliação dessa unidade se deu por meio de exercícios e uma prova com questões objetivas e discursivas. As Unidades II e III foram desenvolvidas por meio de seminários organizados em grupos de trabalho. Cada grupo ficou responsável por um tema, tinha como base um texto e deveria elaborar uma síntese a ser apresentada nos seminários. A avaliação se deu por meio da qualidade do



material apresentado, qualidade na elaboração da síntese e desempenho didático do grupo de trabalho. Simultaneamente as exposições didáticas dos grupos de trabalho, o professor da disciplina e os estagiários docentes participaram das discussões ampliando o debate e enriquecendo com outros elementos sobre os temas abordados. A última avaliação se deu por meio de um trabalho em grupo com perguntas discursivas sobre os textos e as teorias estudadas durante os seminários.

4 Experiência de Ensino

A realização do Estágio de Docência no Ensino Superior contribui para recapitular, relembrar e retomar o debate acerca de conceitos e teorias que tinham sido objeto de estudo na formação de Licenciatura em Ciências Sociais. Organizar o eixo temático de ensino em Estado, indivíduo e sociedade possibilitou uma aproximação com importantes debates do campo educacional, tal como propiciou à turma de primeira fase do Curso de Pedagogia o contato com o conhecimento científico da Sociologia, que, para alguns, representava uma ciência até então desconhecida, enquanto reflexão crítica sobre a realidade e sua possibilidade de transformação.

No processo de formação de professores, a Sociologia implica em compreendermos as contradições da sociedade capitalista, as contradições do processo educacional, proporcionando um olhar crítico sobre o sujeito professor, os estudantes, a escola e a sociedade. Stoer (2008) emprega à Sociologia da Educação a função de compreender o professor também como intelectual, sujeito ativo da participação democrática, agente transformador. Ademais, afirma que a Pedagogia necessita da Sociologia para compreender quais são os papéis que a escola empreende na construção e manutenção da realidade social (ADLER; GOFFMAN, 1986, apud STOER, 2008).

Ao trabalhar coletivamente com o Professor da disciplina, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem por meio da organização e da participação nas regências das aulas expositivas-dialogadas, organização e correção de avaliações (exercícios, prova, seminários e trabalhos), foi possibilitada uma valiosa experiência docente no ensino superior, permitindo, aos estagiários, a compreensão sobre esse processo educacional.

O Estágio de Docência também possibilitou uma introdução a uma parte da revisão bibliográfica de autores, textos e teorias da Sociologia e do campo das Ciências Sociais, que serão objeto de estudo e reflexão na construção da Dissertação de Mestrado, principalmente aqueles que discutem sobre a categoria trabalho, políticas públicas, neoliberalismo e formação humana.

É imprescindível ressaltar a importância da Sociologia enquanto conhecimento científico, disciplina do ensino superior e da educação básica. A Sociologia se constitui com o objetivo de analisar e compreender a Sociedade capitalista, as suas contradições, seus antagonismos e suas complexidades. A sociedade moderna necessita da Sociologia para ser explicada, sem ela, certamente viveríamos em mundo mais incompreensível. Nas palavras de Ianni (1989, p. 7): “o Mundo Moderno depende da Sociologia para ser explicado, para compreender-se. Talvez se possa dizer que sem ela esse Mundo seria mais confuso, incógnito”.

5 Conclusão

A prática de ensino do Estágio de Docência representa o fazer da práxis, nessa condição, constitui-se como processo de ação-reflexão. É de suma importância para estudantes de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, pois possibilita o contato com a docência no ensino de graduação, possibilitando o primeiro contato com o ensino nesse nível. No que se refere ao ensino de Sociologia, compreende-se as possibilidades e desafios colocados a essa área do conhecimento científico, ao se deparar com um processo de desnaturalização e estranhamento das relações



sociais historicamente produzidas. A Sociologia enfrenta múltiplos processos de apropriação do conhecimento, inclusive provoca transformações nas formas de pensar e agir sob o mundo social, desvencilhando o modus operandi que não possibilita a plena compreensão do conjunto dos fenômenos sociais. “O que faz o método sociológico? Permite analisar as contradições existentes nos diversos planos da atividade humana, com diferentes olhares e, com isso, desvendar o que se passa na realidade social” (MENDONÇA, 2011, p. 348). O ensino de Sociologia possibilitou aos alunos de graduação em Pedagogia o contato com diversas correntes e teorias sociais, promovendo questionamentos e reflexões sobre a vida em sociedade, nas suas dimensões econômica, política, social, étnica, religiosa ou de gênero. Não menos importante do que isso, propiciou o entendimento dos acadêmicos participantes da disciplina acerca da sua condição de sujeito histórico, compreendendo a educação como um processo mediado por intencionalidades e objetivos.

REFERÊNCIAS

- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 149 de 02 de agosto de 2017. **Aprova o regulamento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, n. 147. p. 14-15. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/02082017-PORTARIA-N-149-DE-1-DE-AGOSTO-DE-2017.pdf> >. Acesso em 26 de jul. de 2019.
- IANNI, Octavio. A Sociologia e o Mundo Moderno. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 7-27, 1.sem. 1989.
- JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007.
- MARX, Karl. **O Capital** – Volume 1 – Crítica da Economia Política. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A Crise de Sentidos e Significados na Escola: A Contribuição do Olhar Sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.
- PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. **Curso de Graduação em Pedagogia**. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma/SC, 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Entre Teoria e Prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



STOER, Stephen R. Sociologia da Educação e Formação de Professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto (Portugal), n.º 26, 2008, p. 71-84.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Fonte financiadora: esse trabalho contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC).



1989995 - CONFEÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS DE ORIGEM INDÍGENA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO DO PIBID EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA - SC

Mônica P. Kravczik Guglielmi, Luan Alves, Andréa Rabelo Marcelino, Simone Silva²⁰

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Este trabalho visa apresentar os resultados das atividades desenvolvidas e experiências adquiridas durante a atuação de acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que desempenhou seu papel na escola E.M.E.F. Jorge da Cunha Carneiro, no bairro Próspera, pertencente ao município de Criciúma/SC. As experiências aqui relatadas aconteceram durante o segundo semestre do ano de 2017. O projeto foi realizado com duas turmas de 8º ano e teve como objetivo principal trabalhar acerca da diversidade cultural brasileira e enaltecer a cultura dos povos originários do Continente Americano no reconhecimento e valorização das suas características. Diante disso, os acadêmicos bolsistas, junto aos estudantes, buscaram construir e representar instrumentos musicais de origem indígena, utilizando materiais recicláveis e, com estes instrumentos, promover uma tocata com as turmas participantes, onde os alunos pudessem vivenciar a música experimental em grupo e desenvolver a interação e interesse no reconhecimento das diversas feições culturais brasileiras que originam desses povos, enaltecendo a influência e contribuição dos povos tradicionais para a sustentabilidade e preservação da biodiversidade.

Palavras-chave: Cultura, Educação Ambiental, Geografia, Povos Nativos.

1 Introdução

Os povos indígenas tem enorme influência na construção da história e dinâmica de desenvolvimento da cultura brasileira. Diariamente nos deparamos com diversas características do cotidiano que remetem a história e presença desses povos no Brasil, porém, pouco conhecimento ainda é disseminado sobre eles. Foi pensando nisso, que, atrelado ao conteúdo do livro didático dos alunos de 8º ano da escola E.M.E.F. Jorge da Cunha Carneiro, os acadêmicos do curso de Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), bolsistas do PIBID, desenvolveram o projeto que será relatado neste trabalho.

O foco principal do desenvolvimento das aulas, foi articular teoria e prática buscando garantir a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados durante a atuação do projeto. O encerramento de todas as atividades contou com a confecção de instrumentos musicais indígenas produzidos através de materiais recicláveis. A proposta teve como objetivos: estimular a criatividade e autonomia dos alunos durante a produção dos materiais, incentivar a pesquisa referente aos assuntos discutidos em sala de aula, reforçar o interesse, a vontade de participação e integração dos mesmos, procurando promover um maior envolvimento e comprometimento durante o trabalho.

O PIBID é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de licenciatura e que, futuramente, estarão exercendo a docência nas escolas

²⁰ Graduada em Geografia pela UNESC. E-mail: monegeografia.2010@gmail.com.



da rede pública de ensino. O programa promove ainda, uma articulação entre o ensino superior das universidades brasileiras e as redes de ensino municipal e estadual, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 2018).

A participação dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas no projeto, agrega maior experiência aos bolsistas e promove também uma aproximação mais ampla em relação a realidade escolar, desenvolvendo suas habilidades em relação a prática de ensino. Neste sentido, o presente artigo relata as experiências adquiridas durante o período de atuação dos bolsistas do curso de Geografia – Licenciatura no projeto e os resultados obtidos através da atuação.

A disciplina de Geografia está amplamente associada à necessidade de compreender o espaço geográfico, ou seja, o meio onde ocorre a interação do homem com o ambiente em que vive e suas transformações ao longo do tempo. Pensando desta forma, a abordagem dos bolsistas durante a atuação na escola, buscou relacionar os conteúdos com o cotidiano e a realidade local da região onde os alunos estavam inseridos e relacionando-os com a realidade global.

É durante sua atuação no PIBID, que o futuro professor tem como experimento seu primeiro contato com a prática da docência, e é neste momento em que o acadêmico possui a oportunidade de praticar o ensino e vivência em ambiente escolar, tornando sua bagagem ainda mais enriquecedora.

2 Referencial Teórico

As leituras realizadas acerca dos processos de desenvolvimento do projeto foram realizadas com base nos livros didáticos da disciplina fornecidos pela escola, e embasado sob as leituras de Milton Santos (2004), Vidal de La Blache (1954), dentre outros pensadores que contribuem na linha do pensamento geográfico. As produções de Rodrigues e Santos (2014) embasaram as discussões a respeito da importância cultural dos povos indígenas e suas contribuições para a sociedade. As atividades foram desenvolvidas no âmbito escolar estando de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCNs), diretrizes elaboradas pelo Governo Federal.

3 Metodologia

A metodologia de execução do projeto se estruturou no método multidisciplinar, com planejamentos, estudos e elaboração, posteriormente no contato com a escola e professora da disciplina para definir participação e traçar os objetivos de ação do projeto, e em seguida, os bolsistas e professores trabalharam na elaboração de planos, roteiros, atividades práticas, reflexivas e materiais didáticos necessários para desenvolver as atividades em ambiente escolar.

Durante as atuações dos bolsistas em ambiente escolar, as aulas eram compostas por aulas expositivo-dialogadas com auxílio de quadro branco e aparelho *Data Show*, além das oficinas práticas. Os encontros na universidade, aconteciam semanalmente para que os acadêmicos juntamente a professora coordenadora do projeto e a professora orientadora, elaborassem os planos de ensino, de aula e o recurso didático para atuação, sendo estes, elaborados através de pesquisas bibliográficas e conteúdos de mídia.

4 Experiência de Ensino



Os encontros na universidade aconteceram com frequência semanal, durante as terças e quintas-feiras no período noturno, onde os acadêmicos bolsistas juntamente às professoras se reuniam no Laboratório de Geociências e Gestão de Recursos Hídricos, para o estudo e elaboração dos projetos. As visitas nas escolas, também aconteciam semanalmente no período matutino, contemplando duas turmas de 8º ano da rede municipal de ensino.

O planejamento do projeto que se constituía através de planos, roteiros, atividades práticas, reflexivas e construção de materiais didáticos, buscou dar continuidade aos conteúdos que já vinham sendo trabalhados com os alunos ao longo do semestre com a professora da escola, e durante este período, os conteúdos eram referentes ao continente americano e suas características econômicas, sociais e culturais.

Um dos fatores mais cobrados durante a atuação do acadêmico de licenciatura é o ato de planejar as aulas, e como bolsista no PIBID, o acadêmico tem a possibilidade de ampliar suas habilidades em lidar com o ambiente de trabalho, e estando preparado para ministrar uma aula, envolvendo-se e adquirindo experiências reais com alunos de ensino fundamental e médio antes mesmo do estágio obrigatório.

A unidade escolar onde foram desenvolvidas as atividades pertence ao bairro Próspera no município de Criciúma/SC, sendo ela uma escola regular de ensino fundamental. A faixa etária dos alunos envolvidos da turma foi entre 13 e 14 anos, respectivamente. Destaca-se que, os alunos da escola possuem acesso sem custos, recebem um atendimento adequado e que corresponde às expectativas de acordo com as leis dirigentes do ensino.

Como recursos disponíveis no ambiente escolar, existe uma biblioteca composta por acervos de livros literários e não literários, onde os alunos frequentavam com regularidade e que, contava também com um aparelho televisor para apresentações que foi utilizado pelos bolsistas eventualmente durante a atuação para apresentações em mídia digital.

Durante a atuação, os alunos da escola puderam compartilhar seu olhar sobre o ambiente em que vivem, as relações que nele ocorrem e a modificação deste espaço no decorrer do tempo. Os bolsistas procuraram instigar suas opiniões em relação a realidade da sociedade em que estava sendo estudada, seus aspectos sociais, econômicas e culturais e suas vertentes.

O professor, tem como papel colaborar no crescimento e formação de opinião de seus alunos enquanto cidadãos. E é neste período, em que se deve instigar a capacidade do aluno em desenvolver senso crítico e autonomia para com a sociedade em que está inserido. Nesta perspectiva, a abordagem dos acadêmicos durante as aulas sempre foi instigar a curiosidade do aluno e trabalhar de forma que o mesmo buscasse tentar compreender cada vez mais a respeito dos aspectos da realidade local e global e as influências de interação entre elas.

Através da abordagem e dos conteúdos explanados, os bolsistas buscaram reconhecer as características do território brasileiro, abordando a história de período colonial, a localização de determinadas tribos, sua migração, até a dinâmica cultural brasileira, analisando suas características, o impacto do processo de globalização na identidade cultural e os conceitos sociológicos de cultura, contracultura e processo de aculturação.

Os povos indígenas foram habitantes pioneiros do Brasil, eram povos detentores de um vasto conhecimento desenvolvido historicamente, referente as mais diversas técnicas, como os saberes referentes às práticas da medicina natural, aos rituais, aos usos, aos costumes, dentre outros (RODRIGUES; SANTOS, 2014).

Analisando os aspectos do continente americano e buscando valorizar a identidade cultural dos povos nativos brasileiros e sua contribuição, os bolsistas sugeriram aos alunos a elaboração de uma pesquisa a respeito dos aspectos de heranças culturais dos povos nativos, e como resultado destes, os instrumentos musicais de origem indígena.



Imagem 6 Confeção dos instrumentos indígenas: Construção do Pau-de-chuva, material de bambu revestido com sementes na parte interna.

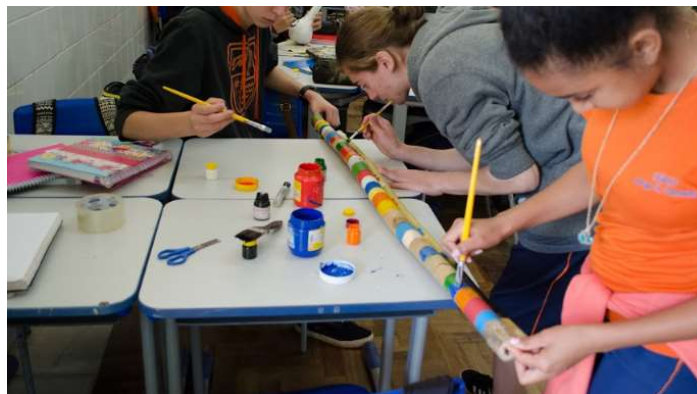


Foto: Kravczyk, 2017

Imagem 7 Confeção dos instrumentos. Construção de chocalhos utilizando garrafas PET e sementes.



Foto: Kravczyk, 2017

A proposta final, consistiu na confecção dos instrumentos apresentados utilizando materiais recicláveis. Inicialmente o projeto tinha como objetivo migrar da teoria à prática, sem a convicção de que os resultados seriam obtidos com sucesso. Com a dedicação e empenho dos alunos o projeto saiu do papel e conseguiu ser elaborado superando as expectativas. Os materiais utilizados para o desenvolvimento do trabalho foram garrafas PET, caixas de papelão, porongo, cano pvc, bambú, sementes diversas, madeira, entre outros. A imagem 3 representa os instrumentos confeccionados e apresentados por uma das turmas atendidas pelo projeto. Foram necessárias quatro aulas para a confecção dos trabalhos e duas para as apresentações dos materiais.



Imagem 8 - Instrumentos prontos.



Foto: kravczyk, 2017

Além da interação na apresentação histórica e característica de cada instrumento, os alunos puderam tocá-los em grupo vivenciando a experiência musical e adquirindo na prática uma das manifestações culturais desses povos.

5 Conclusão

A experiência no projeto PIBID foi enriquecedora, e um dos pilares para a convicção de que essa é realmente a profissão escolhida pelos acadêmicos do curso de licenciatura. A relação dos bolsistas com os estudantes foi muito boa e as atividades obtiveram bons resultados, superando às expectativas.

Foi uma experiência desafiadora, tanto para os alunos, quanto para os bolsistas do projeto, pois os trabalhos práticos demonstraram uma nova experiência para ambos. A participação como bolsista do projeto acrescentou uma enorme experiência enquanto acadêmico, onde o mesmo tem a oportunidade de adquirir novas habilidades presenciando o ambiente escolar em contato direto com professores da rede de ensino e alunos. A gestão escolar ficou muito satisfeita com a realização do projeto e sugeriu uma exposição e apresentação dos materiais construídos pelas turmas. O registro da apresentação encontra-se publicado na plataforma do YouTube nomeado "PIBID UNESCO - Geografia: Resgate da identidade cultural dos povos nativos no Continente Americano."

Neste aspecto, a abrangência da Educação Ambiental (EA) e as concepções do ensino da Geografia permitem um múltiplo aprendizado. Ao mesmo passo que se trabalha os aspectos culturais, os aspectos ambientais e econômicos encontram-se indissociáveis, permitindo que, a conscientização vá além dos parâmetros que a definem em determinada característica, mas demonstre seu valor no conjunto das práticas humanas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 29 jul. 2018.



_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.

LA BLACHE, P. **Princípios de geografia humana**. Lisboa: Cosmos, 1954.

RODRIGUES, Domingos Benedetti; SANTOS, Denise Tatiane Girardon dos. A importância do patrimônio cultural dos povos indígenas para a manutenção da biodiversidade e para a viabilidade do desenvolvimento sustentável. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 5, n. 9, p.39-72, jan./jun. 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. usp: São Paulo, 2004. 287 p.



2212170 - DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA EM UMA TURMA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Karen Rosado Teixeira, João Vitor Guerra Machado, Eloir Fátima Mondardo Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

O presente estudo refere-se ao trabalho desenvolvido com uma turma do segundo ano do ensino fundamental de 2019, fundamenta-se na abordagem histórico-cultural e traz como foco uma proposta chamada Ensino Desenvolvidor, amplamente estudado atualmente no âmbito acadêmico e científico mundial por ter como finalidade que os estudantes compreendam o mais claramente possível, durante o ensino fundamental, os conceitos teóricos matemáticos como singularidades e particularidades de representação das relações gerais entre cor, forma e grandezas (volume, massa, superfície, comprimento e capacidade).

Palavras-chave: Davydov, Matemática, Histórico-cultural

1 Introdução

Este relato de ensino trata dos princípios e as articulações que caracterizam o modo de organização do ensino que prima pelo desenvolvimento do pensamento teórico de matemática dos estudantes. O objetivo do estudo é desenvolver com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, conceitos matemáticos segundo a proposição do Ensino Desenvolvidor organizada por Davydov e seus colaboradores.

2 Referencial Teórico

A perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vygotsky entende que o ser humano é influenciado pelas condições históricas e sociais, dando sentido em seu desenvolvimento ao que faz e pensa. (LEGAL, DELVAN, 2011). Ao se apropriar de conhecimentos, o sujeito agirá no meio social e cultural em que está inserido e do qual é participante de acordo com suas apropriações, em um processo de objetivação do conhecimento.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (Vygotsky, 1994, p.101).

O potencial de desenvolvimento está diretamente relacionado a competências e conhecimentos próprios e à forma que se estabelecem as interações, sendo a qualidade dessas um fator imprescindível no processo educativo, além das mediações do professor na condução do planejamento e seus ajustes, da intencionalidade pedagógica e suas reformulações. Cabe ressaltar o papel relevante do currículo escolar, ele é o viés que estrutura as ações no cotidiano escolar para que o aprendizado seja consolidado na trajetória escolar dos estudantes. Pensemos a matemática



como disciplina que pode oportunizar apropriação do conceito de número por meio da relação entre grandezas que possibilita o desenvolvimento do conceito de número real, com atitude investigativa, contrapondo-se a proposições lineares e arbitrárias historicamente constituídas no ensino da matemática.

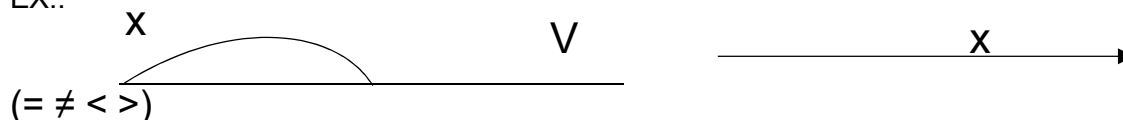
Em um determinado momento do desenvolvimento histórico da Matemática, quando a humanidade só havia produzido os números naturais, seria aceitável limitar seu ensino ao conceito de número natural. Mas, atualmente, o conceito não só foi ampliado e recebeu maior precisão, como também foi renovado como um sistema integral. O conteúdo de uma disciplina não é idêntico à totalidade dos avanços da ciência correspondente, mas é obrigação da educação proporcionar as abstrações e generalizações ao nível inteiramente moderno. (DAVYDOV, 1982 apud ROSA, 2012).

As instituições de ensino precisam proporcionar ações que busquem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas. Entendemos que o conhecimento científico deve ser disponibilizado de forma didaticamente adequada, para que a curiosidade epistemológica seja presente trajetória escolar dos sujeitos.

Nesta perspectiva, o objetivo para a elaboração do conceito de número, é o movimento da interconexão das significações algébrica, geométrica e aritmética. Segue a seguir o processo do desenvolvimento das atividades estudo, com base na organização do ensino desenvolvimental.

A álgebra é um dos ramos da matemática que utiliza símbolos como (letras e sinais), para efetuar operações aritméticas.

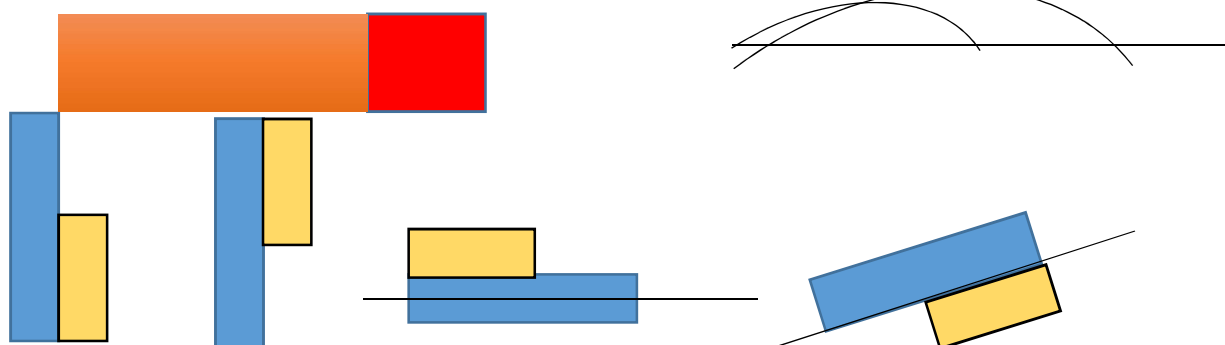
EX.:



Por sua vez, a aritmética é o ramo que lida com as representações numéricas. EX.: Apropriação do conceito de unidade, dezena e centena (1, 2, 3, 4, 5, 6 ... 21, 22, 23, ... 105, 106, 107 ...)

Dentro da geometria para esta etapa escolar, propõe-se o estudo das propriedades e das medidas das figuras no plano e no espaço.

EX.:

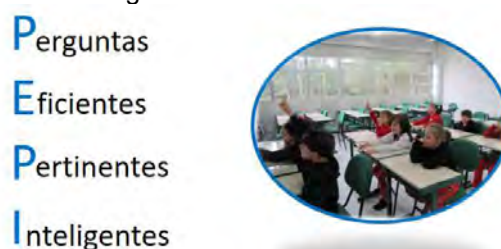


3 Metodologia



Buscamos uma prática em consonância com a concepção histórico-cultural no desenvolvimento de tarefas propostas, criamos o protocolo PEPI - Perguntas Eficientes, Pertinentes e Inteligentes a serem realizadas pelos professores como ação de mediação e pelas crianças nas aulas visando atitude investigativa e reflexiva com base em perguntas a fim de identificar, elaborar e avaliar hipóteses, comparar elementos distintos, contrastar elementos similares e reconhecer o potencial lúdico e criativo do pensar.

Figura 1 – Protocolo PEPI

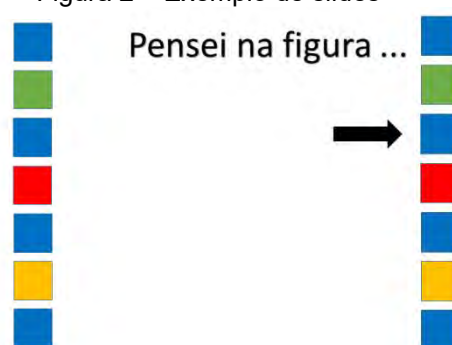


Fonte: Autores

4 Experiência de Ensino

Por meio da interação qualificada, mediação eficiente e manipulação de formas de papel, observação dos slides na lousa digital e diferentes materiais, foram oportunizados momentos para o desenvolvimento do pensamento. Por exemplo, no conteúdo Cor e Forma ao tentar descobrir qual a figura escolhida pelo professor, foi apropriado dentro do protocolo PEPI o estudante perguntar: "A figura está abaixo ou acima da forma quadrangular vermelha?" ou "A figura está entre as formas quadrangulares verde e vermelha?" ao invés de apenas fazer o questionamento aleatório "A figura é vermelha?" ou "A figura é azul?"

Figura 2 – Exemplo de slides



Fonte: Autores

Para melhor entendimento sobre linhas e formas, utilizamos como recursos metodológicos explicação na lousa digital, recortes, arames, geoplano, elásticos e fita adesiva por meio da manipulação, construção, exploração e representação.



Figura 3 – Mediações e Interações



Fonte: Autores

Figura 4 – Mediações e Interações



Fonte: Autores

Figura 5 – Mediações e Interações





Figura 6 – Mediações e Interações



Fonte: Autores

Figura 7 – Mediações e Interações



Fonte: Autores

5 Conclusão

Os estudantes foram convidados a observar, quantificar, comparar e elaborar hipóteses, criando uma relação de interesse com a matemática. Foram protagonistas em suas trajetórias de análise, síntese, apropriação, reconhecimento e valorização dos conhecimentos propostos.

Por meio da abordagem de observação participante (CORREIA, 1999), é possível concluir de forma preliminar que as ações educacionais têm obtido resultados positivos, ficando evidente o quanto a operacionalização da proposta de ensino tem se mostrado assertiva, pois há grande envolvimento dos estudantes, mostrando-se participativos no processo de apropriação de conhecimentos.



REFERÊNCIAS

CORREIA, M. C.. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação.** Pensar Enfermagem, 13(2), p.30-36, 1999.

LEGAL, J. E.; DELVAN, J. S. **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.** Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial, 2011.

ROSA, J. E. **Proposições de Davýdov para o Ensino de Matemática no primeiro ano Escolar: Inter-Relações dos Sistemas de Significações Numéricas.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Martins Fontes. São Paulo, 1994.



5749492 - DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL PASCOAL MELLER

Amanda Vieira Matiola, Karolaine Porto Supi, Louise Grassi Romansini, Gisele Delavechia Rodrigues, Miriam Conceição Martins

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

O estágio durante a formação de professores gera um olhar sensibilizado e crítico a respeito de práticas educativas, onde compreende-se que o aluno e seu entorno vivem em ambiente histórico, cultural e social, que influencia sua percepção de mundo. Assim, percebe-se a importância do ensino de Ciências para formar pessoas que valorizem a vida, o ambiente onde vivem e a si mesmos. Portanto, para que essa formação aconteça, é imprescindível o comprometimento de todas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, com o objetivo de cumprir os objetivos propostos na disciplina de Estágio, foram aplicados questionários com a professora de ciências e com seus alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pascoal Meller, do município de Criciúma (SC), para avaliar as necessidades e opiniões a respeito do ensino de ciências na instituição. Utilizando os dados obtidos nesses questionários, foi possível perceber grande interesse sobre o assunto Terra e Universo, assim como sua formação química e os seres vivos. Com esse resultado, a etapa de extensão foi proposta de maneira que demonstrasse o conteúdo de forma teórica e prática, com palestras, jogos, confecção de maquetes e “mobiles”, que além de gerar aprendizado para os alunos envolvidos, também ficarão disponíveis no laboratório de ciências da escola para utilizações futuras. De maneira geral, a experiência do estágio foi de grande aprendizado para as estagiárias e seus alunos, que puderam compartilhar momentos e conhecimentos que acrescentarão positivamente à formação dos envolvidos.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Ensino fundamental, Ensino de ciências, Terra e Universo.

1 Introdução

Com a intensão de buscar uma educação emancipatória, o processo de formação de professores por meio do estágio tem sido um dos meios de dialogar a teoria e a prática, possuindo uma abordagem crítica e reflexiva (BORSSOI, 2008).

A importância de formar seres críticos e responsáveis fez com que o ensino de Ciências e Biologia se tornassem algo imprescindível na vida dos seres humanos. Ademais, esses indivíduos tem a necessidade de entender quais as relações químicas, físicas e biológicas que estão ligadas à sua vivência no meio ambiente para que exista uma conexão harmônica em todo o ecossistema. A educação ambiental é outro ponto que se destaca, pois é um tema transversal que desempenha um papel muito importante na sociedade, sendo um dos saberes responsáveis por desenvolver alternativas que minimizem os efeitos antrópicos danosos ao meio ambiente (SULAIMAN, 2011). Nessa perspectiva, relacionar sustentabilidade, educação ambiental e ciências, é algo extremamente importante para que esse assunto seja disseminado de maneira eficaz e contribua na formação de seres críticos, com a capacidade de produzir estratégias de conservação da biodiversidade e do meio ambiente (BENITES; MAMEDE, 2008).

Dessa forma, a educação em uma escola só irá acontecer se o professor compreender os assuntos trabalhados e ter comprometimento ativo no processo de ensino-aprendizagem.



Portanto, a escola em união com o professor, são os responsáveis por elevar o desenvolvimento intelectual e até mesmo cultural do aluno, a partir de estratégias que garantam uma boa relação entre esse indivíduo e o professor (LOPES, 2008). Para que isso aconteça é necessário que ambos estejam preparados para atender a demanda desse processo (LOPES, 2008).

Dentro desse contexto, a pesquisa realizada serviu como ponto de partida para que os acadêmicos atingissem os objetivos propostos no projeto intitulado como “Diagnóstico do Ensino de Ciências na Escola Municipal Pascoal Meller”. Ademais, possibilitou a constatação das necessidades, dificuldades e interesses da comunidade escolar, características determinantes para que o grupo por meio de intervenções pedagógicas concluísse na instituição o estágio em forma de extensão, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem desta.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, questionários foram aplicados com a professora de ciências e com os alunos do 8º e 9º ano do fundamental II. O questionário dedicado a professora, buscava compreender sua visão em relação ao ensino de ciências, bem como a situação da infraestrutura da instituição em questão. Já o questionário direcionado aos alunos, tinha como objetivo compreender as dificuldades relacionadas as aulas de ciências, a maneira como as aulas eram ministradas, suas curiosidades e quais os assuntos, dentro dessa disciplina, que eles mais sentiam interesse em discutir. Após a análise dos dados obtidos com as repostas de ambos, os acadêmicos responsáveis pelo desenvolvimento do estágio concluíram que o tema que mais despertou interesse em meio aos alunos foi aquele denominado como Terra e Universo. Portanto, atividades expositivas e interativas direcionadas ao tema Terra e Universo foram realizadas durante o estágio em forma de extensão.

2 Referencial Teórico

2.1 O ensino de Ciências e Biologia

O ensino de ciências e biologia no aspecto educativo ainda é bastante recente, sendo que essas disciplinas foram quase as últimas a serem incluídas ao currículo da Educação Básica (FEITOSA *et al.*, 2016). Entretanto, é possível notar que essas matérias evoluíram de forma crescente, acompanhando as mudanças sociais e tecnológicas que circundam a vida do homem, demonstrando a sua importância no dia a dia desses indivíduos (BASTOS *et al.*, 2012).

A qualidade do ensino Ciências e Biologia do Brasil há algum tempo vem sendo alvo de discussões, isso porque mesmo os processos de educação atual ainda estão ligados a inúmeras propriedades de um ensino tradicional, sendo o professor considerado um simples transmissor de conhecimentos e, o aluno, um ser passivo para recepção desses saberes (FEITOSA *et al.*, 2016). Desse modo, o aluno acaba perdendo seu interesse pela matéria, sendo que nada de atrativo ou motivador é feito para que esse consiga compreender e aprender o conteúdo de maneira efetiva (KUHNEN *et al.*, 2016; NICOLA; PANIZ, 2016). Além disso, por ser um conteúdo complexo, acaba criando uma grande visão negativa dos alunos em relação ao assunto (FEITOSA *et al.*, 2016).

Atualmente, evidenciamos que o ensino de Ciências deve estar voltado para uma aprendizagem comprometida com as questões sociais, políticas e econômicas, nesse contexto se faz necessário a interação de conhecimentos disciplinares relacionados a ciência, tecnologia e sociedade como um todo (BASTOS *et al.*, 2012).

2.2 Material didático no ensino de Ciências e Biologia



Atualmente, o uso de material didático é um item presente na grande maioria das escolas do Brasil, sendo que o livro didático é o mais usado pelas instituições de ensino. Um dos principais problemas relacionados ao uso desse material didático, é que ele não se aproxima do cotidiano do aluno e, conforme a análise de Coutinho *et al.* (2010), os livros didáticos usados no ensino de ciências e biologia, trazem recursos pictóricos que são desnecessários para o processo ensino-aprendizagem e algumas vezes podem atrapalhar a evolução cognitiva do aluno ao tema.

Os professores podem estabelecer estratégias de leitura com seus alunos, com o objetivo de facilitar o uso do livro didático, distinguindo os aspectos meramente ilustrativos e separando e apontando as informações essenciais. Pesquisas que levem à criação e difusão destas estratégias, no momento, seriam fundamentais para o uso apropriado do livro didático de biologia (COUTINHO *et al.*, 2010, p. 16)

Ademais, geralmente os conteúdos cobrados nos livros são desconexos em relação ao dia-a-dia do educando (KRASILCHIK, 1996). Por essa razão, é possível perceber o porquê dos alunos, no geral, possuírem tanta dificuldade quando se trata de ciências, sendo que, quando o conteúdo é abstrato e deixa de ser interligado com a realidade, faz com que o mesmo seja pouco atrativo.

Os recursos didáticos desempenham um importante papel no processo de ensino-aprendizagem (BUENO; FRANZOLIN, 2017). Portanto, os educadores devem usar esses recursos como auxílio para que seus alunos tenham uma aprendizagem mais efetiva (NICOLA; PANIZ, 2016; BUENO; FRANZOLIN, 2017). Dessa forma, cabe ao professor julgar de maneira crítica, qual o material mais adequado para usar durante suas aulas. No ensino de Ciências a utilização de jogos, oficinas, aulas em laboratório e saídas de campo são alguns dos recursos que podem ser utilizados para facilitar a aprendizagem dos alunos (NICOLA; PANIZ, 2016; BUENO; FRANZOLIN, 2017). Nesse contexto, é necessário que o professor analise cada turma, às vezes cada aluno, para trazer recursos que se adequem à realidade de cada um.

A apropriação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma aparente de atividade lúdica, pois os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa e divertida, resultando em um aprendizado significativo (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003, p.48)

Assim sendo, o uso de material didático é essencial para o processo ensino-aprendizagem, mas cabe ao professor observar o desenvolvimento e necessidade de seus alunos (NICOLA; PANIZ, 2016; BUENO; FRANZOLIN, 2017).

2.3 Atividades experimentais no ensino de Ciências

O método tradicional de aprendizagem ainda é um dos mais usados no processo educacional (NICOLA; PANIZ, 2016). Dentro desse contexto o professor é o único indivíduo que o tem domínio do saber, enquanto o aluno é apenas um receptor de conhecimento (LEÃO, 1999; NICOLA; PANIZ, 2016). Pode-se dizer que as características desse método divergem completamente daquelas propostas pelas tendências atuais de educação, sendo assim, ele tem se mostrado muito prejudicial ao desenvolvimento dos alunos, pois esses perdem o interesse pela aula, se sentem desmotivados e passam a ignorar o conteúdo que está sendo abordado (NICOLA; PANIZ, 2016). Nessa perspectiva, tornar a aula mais atrativa passa a ser um desafio para o professor, logo compreende-se a necessidade da utilização de diferentes recursos didáticos durante



as aulas, com o intuito de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (NICOLA; PANIZ, 2016).

O ensino de ciência no ambiente escolar se torna um constante desafio para o docente e para o aluno, visto que além de ser uma matéria complexa por conta da sua formalidade e suas infinidades de nomenclaturas, ainda é preciso lidar com a velocidade das mudanças sociais e com o desenvolvimento do conhecimento científico nessa era globalizada (NASCIMENTO, 2015; NICOLA; PANIZ, 2016). Dentro desse contexto, cabe ressaltar que o ensino de ciências dentro da escola deve acontecer de forma paralela ao conhecimento do aluno, ou seja, é necessário uma aproximação dos conceitos científicos, mas isso não pode ser feito apenas levando em conta as características próprias do conhecimento, mas sim unificando essas às experiências absorvidas do dia a dia desse aluno (BIZZO, 2000).

Dessa forma, conciliar o saber científico com o cotidiano faz com que o aluno aprenda de maneira eficaz, entretanto, essa relação deve ser feita de maneira que o aluno sinta interesse pelo conteúdo e se aproprie dos conceitos e habilidades científicas (ARNONI; KOIKE; BORGES, 2004; NÚÑEZ, RAMALHO, 2017). Dentro das possibilidades de integração desses conhecimentos, temos como recurso facilitador as atividades práticas e experimentais (MORAIS, 2014). A partir do desenvolvimento de atividades práticas e experimentação, é possível trazer exemplos compreensíveis que promovem nas aulas de ciências uma significativa aprendizagem dos alunos, visto que esses se sentem interessados e motivados (MORAIS, 2014).

É importante que essas práticas experimentais sejam unificadas ao referencial teórico previamente mediado pelo professor. Além disso, o objetivo do experimento, suas limitações, extrapolações e resultados devem ser discutidos para que o aluno se aproprie desse conhecimento (MORAIS, 2014). Cabe lembrar que essas práticas servem para instigar a busca pelo conhecimento do aluno, portanto discussões, interpretações e exemplos vindos da parte deles é algo importante para que o objetivo da atividade seja concluído (MORAIS, 2014).

2.4 Diferentes aspectos da avaliação

As avaliações são usadas como ferramentas para diagnosticar o nível de progressão do aluno no processo de ensino-aprendizagem (GATTI, 2003). Cabe ao professor e a instituição, adotar atividades avaliativas que atendam as diferentes necessidades de seus alunos. Uma discussão em sala de aula entre alunos e o professor é algo relevante para escolher possíveis meios avaliativos de forma transparente, dessa forma, ambas as partes saem favorecidas e os alunos tem uma maior possibilidade para demonstrar seu conhecimento (GATTI, 2003). As avaliações escolares não podem servir como instrumento de classificação, seleção e exclusão social, essas devem ser usadas para a construção de conhecimento de forma coletiva e benéfica.

A escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. Os que não aceitam a passagem hierárquica de uma série a outra são punidos com a "retenção" ou a "exclusão" (TRAGTENBERG, 1985, p.69).

É comum ouvir de estudantes que seu método de estudo é apenas decorar o assunto que será cobrado em avaliação, e a consequência disso é esquecer tais informações. Observa-se uma necessidade de aproximação do aluno com os temas abordados, onde o momento da avaliação não seja um instrumento de comparação, mas sim um instrumento de fixação dos conteúdos e de enaltecimento de cada tipo de saber. Como cita Tragtenberg (1985), "O aluno



submete-se aos exames e provas. O que prova a prova? Prova que o aluno sabe como fazê-la, não prova seu saber”.

3 Metodologia

A pesquisa mencionada nesse manuscrito foi executada em uma instituição pública, localizada no município de Criciúma/SC, a EMEIEF Pascoal Meller. A instituição é composta pela direção (7 pessoas), professores (28 pessoas), estagiárias (12 pessoas), alunos (427 pessoas) e funcionários responsáveis pela limpeza e organização da escola (4 pessoas). Para coleta de dados, os acadêmicos optaram por trabalhar com três turmas do ensino fundamental II, sendo duas turmas de 8º ano (50 alunos) e uma de 9º ano (23 alunos).

A pesquisa aqui apresentada é de caráter descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa. Portanto, a partir de contatos iniciais com a Direção e com a Coordenadora Pedagógica da escola, foram agendados encontros com a professora de Ciências. Nessa ocasião, a pesquisa proposta foi direcionada por questionários com questões descritivas e objetivas, permitindo a coleta de dados para contribuir com os objetivos propostos no projeto. Cabe dizer que os questionários foram direcionados a professora de Ciências e aos alunos de 8º e 9º ano.

Em relação aos questionários, aquele dirigido ao professor teve como objetivo indicar principalmente as metodologias que o mesmo utiliza em suas aulas, quais as suas sugestões para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e quais são as facilidades ou dificuldades enfrentadas na sua rotina escolar. Além disso, propõe algumas questões relacionadas a infraestrutura da escola e, por fim, procura identificar se o docente busca se aprimorar como profissional da área da educação (formação continuada). As questões elaboradas para os alunos, tinham o intuito de compreender quais são os conteúdos mais complexos em seu ponto de vista, além de tentar entender qual a situação do atual processo de ensino-aprendizagem.

Aprender tem sido uma tarefa bastante difícil para muitos alunos. Entretanto, a partir da análise das respostas obtidas, foi possível perceber que boa parte dos indivíduos usados para essa pesquisa afirmam compreender o que é explanado pela professora de ciências. Além disso, pode-se constatar que os temas evidenciados como mais difíceis ou até mesmo aqueles que despertam interesse, diferem entre as turmas, sendo que a dificuldade mencionada está conectada principalmente aos conteúdos que estão estudando no momento atual.

Dentro desse contexto, foi possível analisar que entre os 8º anos, a curiosidade sobre o corpo humano ganha destaque, sendo considerado um assunto complexo para uns e instigante para outros. Em contrapartida, os dados sugerem que para o 9º ano, a química é quem prevalece, mas não por ser considerado um assunto interessante e sim por ser uma matéria complexa a qual eles não estão acostumados. Outra discussão acerca desses resultados é que dentre aqueles conteúdos citados como interessantes, Terra e Universo foi quem recebeu o maior destaque entre todas as turmas. Como consequência destes resultados, as atividades do estágio em forma de extensão, foram direcionadas ao tema Terra e Universo.

Com base na análise de dados obtida a partir do estágio em forma de pesquisa, o tema selecionado para ser trabalhado com as três turmas foi Terra e Universo. Dentre as intervenções pedagógicas desenvolvidas para o estágio em forma de extensão destacam-se: palestra relacionada a origem do universo, sistema solar e processos de formação do planeta Terra; aplicação de um jogo intitulado como “tapa-certo”; elaboração de maquetes sobre os estágios de formação do planeta Terra e o desenvolvimento de um *mobile* representando o sistema solar.

Ao longo da primeira semana de estágio, uma palestra sobre o surgimento do universo, assim como os acontecimentos até a formação do sistema solar, seus corpos celestes, galáxias, cometas e buracos negros, foi apresentada para as três turmas. Neste momento, ressaltamos que



os alunos poderiam fazer perguntas e compartilhar conhecimentos sobre o tema, caso desejassem. Além disso, enfatizamos a importância da participação dos mesmos durante a palestra, pois o conteúdo estava diretamente relacionado a atividade que fariam posteriormente. Após o término da palestra, foi proposto para todas as turmas o jogo “tapa-certo”, onde seriam utilizados os conhecimentos sobre o sistema solar expostos anteriormente. Para realização do jogo, as turmas foram divididas em grupos de quatro ou cinco alunos. Este jogo consiste em 24 cartas, sendo que 12 são imagens de corpos celestes e as outras 12 são cartas com as características correspondentes a cada imagem. Ademais, cada aluno recebeu uma espécie de “mão” para usar durante o jogo.

A realização do jogo se deu da seguinte forma: as cartas com as imagens ficavam dispostas sobre a mesa, de forma que os alunos conseguissem visualizar as imagens e as cartas com as características ficavam voltadas para baixo. Em cada rodada, um aluno retirava uma carta com a característica, e a estagiária lia essa carta. Após o comando “já”, vindo da estagiária, os alunos deveriam dar um “tapa” com a sua mãozinha na imagem que ele achava corresponder com as características lidas. Desta forma, o jogo prosseguiu até que a última carta fosse retirada da mesa e um dos alunos se destacasse como vencedor.

Durante a segunda semana, ocorreu em todas as turmas a finalização da palestra, sendo o último tema desta, os estágios de formação e desenvolvimento do planeta Terra. Posteriormente, com as turmas dos 8º anos, foram realizadas maquetes representando as mudanças que ocorreram no planeta Terra ao longo de milhões de anos.

Para esta ocasião, foram propostas cinco maquetes, sendo elas: 1ª maquete: estágio inicial de formação do planeta Terra, uma bola de fogo sem atmosfera, período marcado por muita instabilidade; 2ª maquete: formação dos primeiros continentes, oceanos e aparecimento dos primeiros seres unicelulares e consequentemente primeiro registro de oxigênio na Terra; 3ª maquete: aparecimento dos primeiros seres vivos terrestres (Arthropoda), evolução dos peixes e das primeiras plantas conhecidas como Briófitas; 4ª maquete: era dos dinossauros, pássaros, mamíferos e angiospermas, bem como a seguida destruição/extinção, principalmente dos dinossauros, por um meteoro; 5ª maquete: era mais atual, aparição e domínio do homem.

Para realização desta atividade os alunos foram divididos em grupos de cinco pessoas, sendo que cada grupo representou uma era em sua maquete. A criatividade para produção ficou por conta dos alunos, mas cabe salientar que durante a palestra, imagens foram mostradas para contribuir com o processo de formação de ideias.

Para a turma do 9º ano, a segunda atividade proposta, foi a produção de um mobile representando o Sistema Solar. Os alunos foram divididos em duplas, sendo que cada uma delas, ficou responsável pela confecção de uma das peças do mobile, sendo elas: o Sol, Mercúrio, Marte, Terra, Venus, Jupiter, Saturno, Urano e Netuno. Além disso, em cada corpo celeste foi colado uma etiqueta com algumas características diagnósticas.

Na terceira e última semana de estágio as turmas dos 8º anos finalizaram a produção das maquetes e como fechamento para esta atividade, realizaram a apresentação das mesmas, explicando os eventos que marcaram cada um dos períodos geológicos do planeta Terra representados em suas maquetes.

Já os alunos do 9º ano finalizaram a produção do mobile. Em seguida, para fechamento da atividade, cada dupla apresentou a peça confeccionada. Posteriormente, todo o material foi colado no teto do laboratório de ciências, representando assim o nosso sistema solar.

4 Experiência de Ensino



A fase de pesquisa para a obtenção dos resultados do presente trabalho foi muito relevante para conhecer melhor a realidade da Escola Municipal Pascoal Meller, bem como identificar os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa ocasião, foi possível observar que de forma geral a escola possui uma boa estrutura física, contando com equipamentos e espaços físicos como o laboratório de ciências, que aumentam a possibilidade de aulas mais enriquecedoras.

Aprender tem sido uma tarefa bastante difícil para muitos alunos. Entretanto, a partir da análise das respostas obtidas, foi possível perceber que boa parte dos indivíduos usados para essa pesquisa afirmam compreender o que é passado pela professora de ciências. Além disso, pode-se constatar que os temas evidenciados como mais difíceis ou até mesmo aqueles que despertam interesse, diferem entre as turmas, sendo que a dificuldade mencionada está conectada principalmente aos conteúdos que estão estudando no momento atual.

Dentro desse contexto, foi possível analisar que entre os 8º anos, a curiosidade sobre o corpo humano ganha destaque, sendo considerado um assunto complexo para uns e instigante para outros. Em contrapartida, os dados sugerem que para o 9º ano, a química é quem prevalece, mas não por ser considerado um assunto interessante e sim por ser uma matéria complexa a qual eles não estão acostumados. Outra discussão acerca desses resultados é que dentre aqueles conteúdos citados como interessantes, Terra e Universo foi quem recebeu o maior destaque entre todas as turmas. Como consequência destes resultados, as atividades do estágio em forma de extensão, foram direcionadas ao tema Terra e Universo.

Com base na análise de dados obtida a partir do estágio em forma de pesquisa, o tema selecionado para ser trabalhado com as três turmas foi Terra e Universo. Dentre as intervenções pedagógicas desenvolvidas para o estágio em forma de extensão destacam-se: palestra relacionada a origem do universo, sistema solar e processos de formação do planeta Terra; aplicação de um jogo intitulado como “tapa-certo”; elaboração de maquetes sobre os estágios de formação do planeta Terra e o desenvolvimento de um *mobile* representando o sistema solar.

Na primeira semana de estágio em forma de extensão, ocorreu a apresentação da palestra, cujo o tema estava relacionado a origem do universo e seus corpos celestes. Em seguida, o jogo tapa-certo foi direcionado aos alunos para melhor compreensão e fixação do conteúdo. Cabe ressaltar que as apresentações, bem como a aplicação do jogo e de todas as atividades posteriores a esta, ocorreram em momentos distintos em cada turma (9º ano nas terças-feiras e 8º anos nas quintas-feiras).

Na segunda semana, finalizamos a palestra com o assunto relacionado aos estágios de formação e desenvolvimento do planeta Terra. Com o término da parte teórico-expositiva, inicia-se a produção das maquetes com os 8º anos e do *mobile* do sistema solar com o 9º ano.

A terceira semana de estágio foi marcada pela continuação da produção das maquetes e do *mobile*. A palestra aconteceu na sala de informática, já as atividades práticas no laboratório de ciências. Cabe salientar que todas as atividades ocorreram durante as aulas de ciências e que todos os materiais produzidos foram direcionados e alocados no laboratório de ciências para auxiliar as aulas dos professores com as próximas turmas que trabalharem este tema.

Durante a apresentação da palestra, as turmas demonstraram reações diferentes. Os 8º anos, manifestaram maior interesse e participação, enquanto o 9º ano exibiu interesses pontuais, a participação destes ocorreu predominantemente nos momentos em que as estagiárias levantaram questões específicas. Sobre a aplicação do jogo “tapa-certo”, todos os alunos participaram e se mostraram bastante entusiasmados. Cabe destacar que ainda durante esta primeira atividade, houve grande entrosamento entre os alunos, sendo que, a partir deste momento, a conexão entre as estagiárias e os alunos também se tornou mais evidente.



Esta atividade ocorreu como antes explicado no tópico das atividades desenvolvidas. O comportamento de alguns grupos durante a aplicação desta, se destacaram, pois além de mostrarem que conseguiram captar o que foi passado na aula teórico-expositiva, se mostraram bastante empáticos, pois estes ao perceberem que estavam chegando à última carta, mas alguns de seus colegas ainda não havia acertado nenhuma, acabavam por estimular e influenciar este colega para conseguir pegar algumas cartas. O que nos mostra características importantes para um desenvolvimento saudável e para manter as condições de uma sala de aula harmoniosa, sendo elas: cooperação, coleguismo, comprometimento e companheirismo.

No período de produção das maquetes, dos 73 alunos que realizaram essa atividade, apenas uma aluna não demonstrou interesse na realização da mesma. Entretanto, uma das estagiárias buscou conversar com esta para entender o motivo pelo qual ela não gostou da atividade. A aluna afirmou não gostar muito de atividades práticas e ainda disse que tem um domínio maior com a produção de textos. Mas ao longo da conversa com a estagiária, a menina acabou se entrosando com os colegas do grupo, realizando assim, a atividade. O restante dos alunos mostrou grande entusiasmo com a confecção das maquetes, mesmo antes do início desta atividade, perguntando aos estagiários em vários momentos distintos sobre os materiais e o dia da confecção. Todos os grupos levaram para a sala de aula os materiais solicitados anteriormente, como por exemplo, animais, tintas com *glitter*, gel de cabelo, caixas, brinquedos, pedras, areia, entre outros. O que posteriormente tornou possível a confecção das maquetes sobre os estágios de formação e desenvolvimento do planeta Terra.

Durante a confecção dos planetas que formariam o mobile, todos os alunos demonstraram-se interessados e entusiasmados. Inclusive, aqueles que não costumam demonstrar tanto interesse em sala de aula, tiveram a mesma reação. Nesta turma, houve muita participação por parte dos alunos. Além disso, as duplas se ajudaram, quando alguém externo a elas precisava de ajuda, estes saíam da sua zona de conforto e os auxiliavam, mostrando assim a união existente entre a turma e que o foco não estava em uma única unidade, mas sim no bem do resultado final que era o mobile com todos os planetas.

Em todo momento, a receptividade dos alunos perante as estagiárias foi bastante significativa, solicitando estas para tirar as dúvidas ainda existentes sobre o conteúdo, demonstrando respeito durante todas as etapas do estágio e procurando as mesmas como um ponto de apoio.

5 Conclusão

O ponto chave para que o desenvolvimento do estágio ocorresse com êxito, foi a interação, o comprometimento e a educação dos alunos ao participar das aulas e das atividades. Pontos negativos não foram revelados ao longo deste processo, pois com o fechamento das atividades pode-se perceber que todas as turmas se apropriaram do conhecimento compartilhado durante as aulas.

De forma geral, o estágio proporcionou a todos os envolvidos, uma aprendizagem mútua. Onde a experiência, as aulas práticas e a produção de materiais didáticos mostraram sua efetividade e real importância no processo de ensino-aprendizagem. Compartilhar estes momentos com alunos das mais variadas personalidades foi muito enriquecedor para que sejamos a melhor versão de profissionais que podemos ser. Afinal, no ambiente escolar com as constantes trocas de vivências, além de aprender a sobreviver, também se aprende a ser, construindo pessoas e processos de socialização (TACCA; REY, 2008).



REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B; KOIKE, L. T; BORGES, M. A. **Hora da ciência: um estudo sobre atividades experimentais no ensino do saber científico**. Caderno Núcleo de Ensino. UNESP–PROGRAD, p. 282-294, 2004.

BASTOS, V. C. *et al.* **A didática das ciências e da biologia nas licenciaturas em ciências biológicas das instituições de ensino superior públicas do Paraná**. Seminário ANPEND SUL, Caxias do Sul, p. 1-12, jul. 2012.

BENITES, M; MAMEDE, S. B. Mamíferos e aves como instrumentos de educação e conservação ambiental em corredores de biodiversidade do Cerrado, Brasil. **Mastozool. neotrop.**, Mendoza, v. 15, n. 2, p. 261-271, dez. 2008.

BUENO, K. C; FRANZOLIN, F. **A utilização de recursos didáticos nas aulas de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental**. XI Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, Florianópolis, p. 1-10, jul. 2017.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 35-48, 2003. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>>. Acesso em: 01 julho 2019.

COUTINHO, F. Â *et al.* Análise do valor didático de imagens presentes em livros de Biologia para o ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Minas Gerais, v. 10, n. 3, 2010.

FEITOSA, R. R. *et al.* **O ensino de ciências/biologia: uma abordagem a partir da percepção de alunos do ensino fundamental**. III Congresso Nacional De Educação CONEDU, Natal, out. 2016.

GATTI, B. A. O Professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L], n. 27, p. 97-114, jun. 2003.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: HARBRA Ltda., 3 ed. 267 f., 1996.

KUHNHEN, B.; SANTOS, E. S.; GONÇALVES, J. T.; BENICÁ, M. N. A. Análise dos recursos didáticos oferecidos ao ensino fundamental em forma de pesquisa e extensão. Criciúma: **Revista de Extensão**, v.1, n.1, 2016.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, [S.L], n. 107, p. 187-206, jul. 1999.

LOPES, R. D. C. S. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Dia a dia e educação**, p. 30, 2008.



MORAIS, E. A. **A experimentação como metodologia facilitadora da aprendizagem de ciências.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-080-3

NASCIMENTO, M. S. B. *et al.* DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE EM BIOLOGIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...**. Curitiba: Champagnat, 2015. p. 17967 - 17980. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18007_10120.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

NICOLA, J. A; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016. ISSN 2525-3476.

SULAIMAN, S. N. Educação ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 645-662, 2011.

TACCA, M. C. V. R; REY, F. L. G. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 28, n. 1, p.138-161, 2008.

TRAGTENBERG, M. **Relações de poder na escola.** Lua Nova, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, Mar. 1985.



2964759 - DISCURSO IDENTITÁRIO E INVISIBILIZAÇÃO: AÇÃO EDUCATIVA NO ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL PEDRO MILANEZ

Elizandro Cardoso de Andrade, Arthur Paulo Videira, Michele Gonçalves Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho foi desenvolvido para a disciplina de Estágio IV do curso de Licenciatura em História da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Sendo assim, refere-se ao relato de uma ação educativa realizada no dia 10 de junho de 2019, no Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, tendo como público alvo alunos e alunas do 9º ano da Escola de Educação Básica Coelho Neto. Realizando a ação em 3 etapas, a primeira sendo visita ao monumento às etnias, problematizando o discurso popularmente difundido sobre este; a segunda uma visita ao Arquivo Histórico Municipal de Criciúma, discutindo sua importância para o estudo histórico sobre o município; e por última a análise e discussão acerca de documentos preestabelecidos, dialogando sobre o discurso construído e difundido pelo Centenário de Fundação. Na ação educativa buscou-se compreender o processo de afirmação identitária do Centenário de fundação de Criciúma (1980), propondo discutir a construção narrativa do mesmo, mais especificamente em relação a invisibilização da Etnia Negra.

Palavras-chave: Arquivo Histórico Municipal. Centenário de Fundação. Identidade. Etnicidade. Ação Educativa.

1 Introdução

No presente texto buscar-se-á discorrer acerca das atividades realizadas em ação educativa no Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez com alunos e alunas do 9º ano da Escola de Educação Básica Coelho Neto, pela disciplina de Estágio IV do curso de Licenciatura em História da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Durante as atividades de observação notou-se que grande parte do acervo destina-se à fundação do município e também ao Centenário de Fundação de 1980, sendo assim, por meio da análise das fontes disponíveis, buscou-se realizar a ação educativa de forma a problematizar o discurso narrativo e imagético produzido pelo poder público durante o Centenário de Fundação, principalmente no que tange a invisibilização da “Etnia Negra”.

De início precisamos dialogar acerca da escolha do tema. Devido a leituras prévias no curso de Licenciatura em História da UNESC os integrantes do grupo já tinham contato com a bibliografia acerca da discussão do Centenário de Fundação de Criciúma. Ao entrar em contato com os documentos em acervo no Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez despertou-se uma inquietação acerca da “Etnia Negra”, pois nota-se uma generalização – ainda mais acentuada – em relação às outras quatro etnias – Italiana, Alemã, Polonesa e Portuguesa – que compuseram a programação do “ano 100”, não somente isto, mas também um caráter hierárquico entre as etnias no discurso “Centenarista”, iniciando-se no próprio nome “Centenário de Fundação” ao ponto em que fica claro no discurso que somente a etnia italiana seria responsável pela fundação do município de Criciúma e as outras etnias com um papel secundário, teriam auxiliado os colonos italianos na construção e “progresso” do município, algumas nem tanto, como veremos à seguir.

Em um primeiro momento pensava-se em homenagear durante as festividades as etnias Italiana, Alemã e Polonesa, porém em 1980 Criciúma já uma tinha população muito diversificada



devido ao “boom populacional” da cidade, devido à economia carbonífera diversos indivíduos migraram para o município, sendo assim, era necessário integrar essa população ao Centenário de Fundação, neste momento são concebidas duas novas etnias, a “portuguesa” visando representar o âmbito nacional e os próprios “brasileiros”, juntamente com a “Etnia Negra” procurando corresponder aos indivíduos que trabalham na atividade carbonífera, e conseqüentemente, as representações à serem criadas acerca destas etnias.

Sendo assim, podemos notar que enquanto quatro das cinco etnias dedicam-se à uma nacionalidade específica, uma torna-se a “Etnia Negra”, desta forma “jogando” todos os indivíduos negros como tendo as mesmas expressões culturais, referindo-se principalmente a África, desta forma desconsiderando toda a diversidade política e social existente nos países deste mesmo continente. Tendo isto em vista, foram selecionados alguns documentos do Arquivo Municipal Pedro Milanez com o objetivo de serem analisados pelos alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental, como o folder de programação das festividades vinculadas à “Etnia Negra” no qual pode-se notar a vinculação de representações tribais para os indivíduos, também a ata de reunião do “Primeiro encontro das Associações Étnicas de tradição e cultura” e o folder “Criciúma, hoje” produzido no final do governo Guidi.

Nestes documentos nota-se a posituação das obras de urbanização e valorização étnica durante o Centenário de Fundação promovidas pela gestão municipal, mas também, um aspecto intrigante, em “Criciúma, hoje” é demonstrada crítica intensa à economia carbonífera pois esta “levou a cidade a adquirir um aspecto sujo, escuro, pouco atraente”, sendo assim, vemos a criação de um “inimigo” à vida sociocultural da cidade, mas, ao analisar o discurso promovido em relação a “Etnia Negra” e no “Primeiro encontro das Associações Étnicas de tradição e cultura” podemos notar que esta etnia é essencialmente vinculada ao trabalho nas minas e indústrias carboníferas. Sendo assim, visamos promover com os discentes, a problematização destes discursos, o que isto pode significar, que conseqüências podem ser geradas na sociedade, etc.

2 Referencial Teórico

Enquanto referencial teórico utilizou-se de produções acadêmicas acerca do Centenário de Fundação de 1980 e discussões de conceitos como identidade, etnicidade e tradições. Para discutir o Centenário de Fundação os acadêmicos basearam-se nas teses de doutorado de Dorval do Nascimento e Emerson de César Campos. O primeiro em sua tese “FACES DA URBE: processo identitário e transformações urbanas em Criciúma - SC (1945-1980)” estrutura diálogo sobre o ponto de “colisão” entre dois discursos identitário, sendo eles: da “capital nacional do carvão” e da cidade “multiétnica”:

Em Criciúma, emergiu no interior mesmo da cidade carbonífera um discurso centrado na atribuição de pertencimentos que se operacionalizou a partir da noção de origem. Essas estratégias discursivas centraram-se na figura do imigrante e valorizaram o grupo social constituído pelos seus descendentes. Foram esses discursos que se consubstanciaram na cidade étnica construída e divulgada pelas comemorações do Centenário. (NASCIMETO, 2007. p. 5)

Desta forma, busca analisar e discutir o processo de urbanização da cidade durante o Centenário de Fundação e as narrativas positivadas pelo poder público no que diz respeito ao sentimento de pertença aos grupos étnicos, colocando em oposição a “cidade do carvão” à “cidade étnica”, seja em narrativas oficiais ou marcadores culturais/identitários edificadas no município de Criciúma.



Na tese intitulada “**Territórios Deslizantes:** recortes, miscelâneas e exibições na cidade contemporânea - Criciúma (SC) (1980-2002)” de Emerson de César Campos, podemos encontrar a discussão acerca de movimentos de afirmação identitária no município, como a Quermesse de Tradição e Cultura, e o Centenário de Fundação de 1980. Buscando discutir a imposição da “cidade étnica” por meio da repetição discursiva, visando estruturar dinâmicas socioculturais, porém, não “respeitando” as já existentes no município e por vezes divergentes desse discurso oficial. Embora trabalhe com estes dois momentos e a repetição do discurso étnico, visa explanar uma diferenciação em ambos, não identificando as comemorações do centenário como uma antecipação das manifestações vividas na Quermesse, ou seja, embora exista a permanência do discurso étnico, o mesmo tem na sua “repetição” atualizações e (re)significações, tendo em vista a cidade contemporânea e sua constante capacidade de alteração, por conta dos problemas do presente.

Visamos identificar os festejos do Centenário de Fundação por meio da perspectiva de Eric Hobsbawm em “A invenção das tradições”, tendo este acontecimento como um momento de transição discursiva sobre a sociedade “criciumense”, momento este que visou estruturar um conjunto de normas e convenções sociais a serem seguidas, em oposição a outros já existentes na sociedade carbonífera, mas que neste momento, já não teriam grande poder sobre os cidadãos. Porém, para encontrar “autenticidade” e/ou “veracidade” em seu discurso e ser aceito pela sociedade, precisa embasar-se em algo comum ao imaginário popular dos cidadãos, embora seja algo novo, para assim, encontrar respaldo discursivo, como nos aponta Hobsbawm (2018):

[...] as nações modernas, com toda sua parafernália, geralmente afirmam ser o oposto do novo, ou seja, estar enraizadas na mais remota antiguidade, e o oposto do construído, ou seja, ser comunidades humanas, “naturais” o bastante para não necessitarem de definições que não a defesa dos próprios interesses. (HOSBAWM, 2018, p. 22)

Sendo assim, podemos perceber que o discurso identitário proveniente destas “novas” tradições visam serem identificadas como “naturais”, e não algo construído *a posteriori*, visando inculcar novos preceitos e conjuntos de condutas na sociedade à qual se refere. As formulações identitárias de um grupo, no caso, o município de Criciúma, precisam ser tidas como “verdade”, portanto necessitam serem “naturalizadas” e “acreditadas” pelos indivíduos da qual são “alvo”, desta forma, não se referenciando ao conhecimento histórico, mas visando serem compreendidas por seus membros como “real”, em respeito à isto, podemos apontar Bauman (2005):

[...] a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um “objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 21-22)

Desta forma, por meio da imposição e repetição discursiva, na qual a única “convivência” com o passado vinculado às migrações étnicas, e ao “mito fundador”, à qual o discurso “Centenarista” se enfoca é aquela promovida pelo discurso oficial, estas acabam por sua vez tornando-se o “real” para os indivíduos, sendo assim, o discurso identitário se formula visando estruturar um significado que interessa e supre as necessidades político-econômicas da gestão municipal.



3 Metodologia

Como metodologia recorreu-se a atividades expositivas-dialogadas. Dividiu-se a ação educacional em três etapas, a primeira sendo uma visita do Monumento das Etnias, construído no final dos eventos do Centenário de Fundação de 1980. Buscando neste momento problematizar os alunos sobre qual o significado que este monumento tem para os mesmos, qual o discurso simbólico que envolve os cinco pilares do monumento. Popularmente estes pilares representam as cinco etnias expostas no centenário de fundação, em ordem decrescente, do maior pilar ao menor, italiana, alemã, polonesa, portuguesa e negra. Sendo assim, visamos sensibilizar os discentes acerca do discurso hierárquico proposto pelo monumento, direcionando as alunas e alunos à uma análise mais crítica dessa discursiva, que seria novamente analisada na terceira etapa.

No segundo momento definiu-se ida a partir do Monumento das Etnias ao Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, ressaltando aqui, que ambos se situam no Parque Centenário em Criciúma – SC. Visando neste momento discutir com os educandos a objetividade de um arquivo, sua importância enquanto espaço de salvaguarda de testemunhos de diferentes temporalidades. Dialogando também acerca do acervo disponível no Arquivo Histórico Municipal, mais especificamente, direcionado ao Centenário de Fundação.

Na terceira etapa foi decidido dividir o grupo de discentes em três grupos, cada grupo receberia um conjunto de documentos da temporalidade das festividades do Centenário de Fundação, os quais deveriam ser analisados pelos grupos, com auxílio dos acadêmicos da UNESCO. Os documentos selecionados eram dois folders das festividades das etnias alemã e negra, visando discutir as representações imagéticas presentes nos mesmos. Dois recortes de jornais com notícias sobre as festividades da etnia negra, tendo como objetivo problematizar o que era indicado como “tradicional” da etnia, e também, por que a gastronomia teve maior espaço nessas “tradições”. O último grupo ficaria responsável por analisar dois documentos oficiais, um dialogando sobre as “contribuições” de cada uma das cinco etnias no desenvolvimento socioeconômico de Criciúma, e outro, uma “cartilha” positivando as obras da gestão municipal durante o ano do centenário, ao ponto em que se opõe ao passado carbonífero. Buscando desta forma problematizar a associação dos negros ao trabalho nas minas e indústria carbonífera, ao mesmo tempo em que estas atividades são negativas.

4 Experiência de Ensino

Com a ideia traçada de discutir o centenário e a problemática referente as etnias, em especial a “etnia negra”, partimos a procura de uma escola que estivesse situada próxima ao parque centenário, com a ideia de facilitar a ida dos educandos até o espaço do acervo. Também com objetivo de ter alunas e alunos que conhecem, ou que ao menos já passaram frente ao parque do centenário. Encontramos duas escolas nas proximidades, a Escola de Educação Básica Ministro Jarbas Passarinho, que fica em uma rua lateral ao parque do centenário, e a Escola de Educação Básica Coelho Neto, que fica a alguns minutos de caminhada do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, ambas as escolas localizadas no bairro do Parque Centenário.

Com essas duas escolas atendendo nossas necessidades, preferimos escolher a EEB Coelho Neto, pela nossa proximidade com o professor que leciona História, professor doutor João Henrique Zanelatto, que além de atuar no sistema de educação do estado, atua na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Com a proximidade desse professor, o acesso a esta escola ficou facilitado, recebemos liberdade de aplicarmos as atividades como gostaríamos e no dia que



preferíssemos. Acabamos escolhendo a segunda feira (10 de junho de 2019), já que o professor possuía duas aulas com uma turma de nono ano, o que facilitava tanto pelo tempo que teríamos para desenvolver a atividade, quanto pela maturidade desses discentes, em entender a atividade proposta pelo grupo.

A turma disponibilizada pela escola era composta por cerca de vinte alunos e alunas de idades e de locais diferentes da cidade, sendo que dentro desse grupo poucos pertenciam ao bairro ao qual a escola fica sediada, mas a localização diferente destes indivíduos ajudou a atividade, por que a maioria passava pelo parque para ir à escola, mas poucos já tinham visitado ou mesmo conheciam a história do parque e do acervo do Arquivo Histórico Municipal.

Como o plano de ação educativa aprovado, tanto pela orientadora de estágio, quanto pelo grupo escolar, realizamos a atividade. No primeiro momento, adentramos a sala de aula para conversarmos com os educandos, sobre quem somos e qual atividade estávamos propondo a eles. Com a apresentação da nossa proposta, os alunos e alunas se interessaram em primeiro momento pela saída da escola. Com os discentes já nos conhecendo, fomos em caminhada até o parque centenário, onde fica localizada a atual prefeitura de Criciúma, passando por essa e mostrando a eles, a série de estruturas que estão ali presentes, como o prédio da prefeitura, o mastro da bandeira, o monumento das etnias e o teatro Elias Angeloni.

Como programado, nossa primeira parada foi no monumento das etnias, onde apresentamos aos educandos o principal monumento do centenário de Criciúma, que é conhecido popularmente como “cinco dedos” (monumento às etnias), onde esse monumento representa as cinco principais etnias de Criciúma, e logo questionamos esses discentes se eles conheciam as cinco etnias fundadoras de Criciúma. E de prontidão, eles responderam, Italiana, Alemã, Polonesa, Portuguesa e Negra. Então levantamos o questionamento sobre em qual dos pilares cada etnia seria representada, a principal resposta entre os alunos e alunas, foi a esperada, a mais alta e imponente a italiana e a mais baixa ficou com a Negra, e os problematizamos por que as etnias estavam ali representadas dessa maneira, a principal resposta entre essas alunas e alunos, foi a ideia de que uma tinha a importância maior do que a outra na colonização de Criciúma.



Figura 9: Primeiro momento da ação educativa, em frente ao Monumento às Etnias.

Com esses questionamentos e respostas, tentamos explicar de como os grupos étnicos são colocados em nossa região, como nos é imposto a ideia de importância de um grupo em detrimento ao outro. Questionando se os negros e portugueses tiveram menos importância na colonização que italianos e alemães, explicando como essa ideia de hierarquia entre os grupos



étnicos e sociais, ainda está presente no nosso dia a dia. Logo após essa roda de conversa na frente do monumento às etnias, partimos para o segundo momento da atuação, que seria dentro do teatro Elias Angeloni, onde hoje uma parte do Arquivo Histórico Municipal fica localizada, já que a sede oficial desse arquivo, passa por algumas reformas.

Dentro do teatro explicamos por que parte do arquivo municipal está ali localizado e onde é a sede oficial do arquivo, demonstrando qual a importância de um arquivo e como esse espaço deve ser mantido, para que o público que o frequenta e os documentos sejam mantidos em segurança, e quais métodos utilizados para que esse acervo tenha uma vida útil muito maior.

No terceiro momento entregamos aos educandos, alguns documentos pré-selecionados semanas antes pelo grupo. A objetividade deste momento foi discutir como os documentos propagam o discurso presente no centenário e como esse discurso ainda está presente na sociedade atual de Criciúma e nas regiões próximas. Dentre esses documentos existiam folders, documentos oficiais, e recortes de jornais. Os folders traziam representações do que seria a ideia de um grupo étnico, para o da etnia negra foi utilizado um folder contendo a imagem de uma menina com trajes “tribais” e cozinhando em um caldeirão. Já o outro folder contava com a imagem da etnia alemã no qual demonstrava duas personagens, com trajes tidos como típicos de uma região alemã, porém não condizendo com a região da Alemanha à qual migraram os indivíduos para o estado de Santa Catarina, realizando uma certa dança.

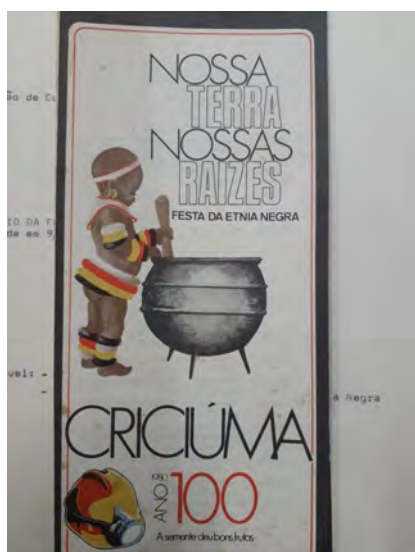


Figura 10: Folder da Etnia Negra.



Figura 11: Folder da Etnia Alemã.

No documento contendo as “contribuições” dos grupos étnicos de Criciúma trazendo mais uma vez a ideia de hierarquia, começando pelos italianos e terminando nos negros, no qual é ressaltado como foi importante a presença negra no município como força de trabalho e dentro desse documento também trazia agradecimento a outro grupo, o grupo indígena, que ali é mostrado como um povo que abriu mão de suas terras para o bem das outras etnias. Conjuntamente com o documento “Criciúma, hoje”, produzido no final da gestão municipal de Altair Guidi, contendo narrativa que busca positivar o processo do Centenário de Fundação, para tal, negatizando o passado carbonífero. Sendo que no grupo responsável pela análise destes documentos, criou-se o entendimento por parte dos educandos de que os textos ali presentes davam a noção de que: “parece que querem dizer que os negros estragaram a cidade, deixaram ela suja, e que seria



responsabilidade das outras etnias de ‘salvar a cidade’”, buscando dessa forma, explanar para os demais grupos de discentes, que existia implicitamente neste discurso oficial, uma forma de reduzir a importância da “etnia negra” e consequentemente, negatizar a mesma.

Praticamente destituída de atrativos naturais - de que são tão pródigas as cidades catarinenses - Criciúma ressentia-se ainda do fato de ter como principal atividade econômica uma ação necessariamente negativa sobre o meio-ambiente.

E o próprio exercício da exploração carbonífera, com o tempo, levou a cidade a adquirir um aspecto sujo, escuro, pouco atraente.

Não obstante a sua pujança econômica, evidenciada pela significativa contribuição que a cidade passou a dar ao Estado e ao País com o carvão e com azulejos, a cidade ressentia-se também da falta de uma identidade cultural e de um grau de coesão interna mais expressivo.

Era como se a cidade, como núcleo natural de convivência e de encontro entre as pessoas, não acreditasse em si mesma e, por isso mesmo, não se assumisse por inteiro.

O trabalho da Prefeitura, nesse aspecto, encontrou sérias dificuldades.

Era preciso revitalizar os pontos de encontro tradicionais, criar uma clara e permanente consciência sobre a necessidade de preservar o verde e recriar, em termos urbanos, o sentido de comunidade, tão bem vivido pelos núcleos de colonização italiana ou alemã - que são os iniciais de Criciúma.

A devastação do meio ambiente, provocada pelo carvão, constitui uma espécie de fatalidade histórica, mas não necessariamente insolúvel ou impossível de contornar.

Figura 12: Primeira página da cartilha "Criciúma, hoje".

Por último, o recorte de jornal dialogava como seria a festa da etnia negra, trazendo um convidado de renome nacional, que estaria em Criciúma para cantar samba, denotando a ideia que a etnia negra basicamente gostava de samba, e dentro desse recorte também nota-se as comidas, tidas como “típicas negra”, comidas essas, como acarajé, entre outros.



Figura 13: Recorte do jornal Correio do Sudeste.



Figura 14: Recorte do jornal Correio do Sudeste.

Com os documentos separados, dividimos os alunos e alunas em grupos, onde cada grupo ficaria responsável, tendo auxílio dos acadêmicos do curso de História para realizar análises e levantar questionamentos se aquilo presente nas documentações estava de acordo com o que conhecemos sobre as etnias. Depois dessa análise, os grupos ficaram responsáveis por apresentar aos demais indivíduos o seu parecer sobre o que analisaram.



Figura 15: Grupos de educandos no momento de análise dos documentos.

Em geral a atividade se desenvolveu muito bem, os grupos apresentaram questionamentos relevantes sobre qual o papel desses documentos no que conhecemos das etnias, e sobre como essa documentação representava a divisão vista no monumento das etnias. Os folders em especial receberam bastante questionamento por causa de como foi apresentado a figura de uma menina da etnia negra. Logo após essa apresentação dos grupos, foi feita uma fala geral por parte dos acadêmicos, tratando como a invisibilidade de alguns grupos acontecem e detrimento de outros, problematizando como os discursos são moldados com a ideia de exaltar alguns ao invisibilizar outros. Com o final da atividade, os acadêmicos acompanharam o professor, alunos e alunas de volta à escola, agradecendo novamente a todos os educandos e ao grupo diretivo pela atenção e pelo acolhimento dessa atividade em sua escola.

5 Conclusão

Durante as atividades da disciplina de Estágio IV realizaram-se 20 horas de observação das dinâmicas do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, também como análise do acervo, especificamente a parte destinada ao Centenário de Fundação, e posteriormente 8 horas de atuação, em ação educativa, à qual fora descrita anteriormente.

O Arquivo Histórico Municipal tem um caráter “transitório”, ou seja, mudou diversas vezes de local, atualmente se encontrando no Teatro Elias Angeloni, dividindo espaço com a Biblioteca Pública, por conta disto, nos documentos oficiais do arquivo, referentes ao público visitante, do período de outubro de 2018 a abril de 2019 foram registradas 122 visitas, tendo desta forma uma média mensal de 38 visitantes, tendo em vista que não há registros de visita em alguns meses, sendo deste público mensal, 30 alunos e alunas de ensino fundamental, e 8 pesquisadores, destes últimos, dividindo-se em historiadores e jornalistas.

Podemos notar então um certo “descaso” para com o espaço destinado ao Arquivo Histórico Municipal, tendo em vista que não tem local próprio, interferindo assim, na qualidade de preservação dos documentos disponíveis em acervo e concomitantemente a divisão do acervo, estando parte no Teatro Elias Angeloni e o acervo deslizante na Casa da Cultura situada na Praça Nereu Ramos.



Em relação a ação educativa, alcançamos os objetivos previamente estipulados, notando interesse por parte dos educandos em discutir a temática, desta forma, estes puderam construir perspectivas de análise e problematizações sobre os documentos apresentados e também em relação a marcos identitários edificados no município de Criciúma. Conseguimos observar que os discentes obtiveram percepção de que algumas de suas práticas cotidianas acabam por reduzir/invisibilizar alguns grupos, embora passem “despercebidas” durante o dia-a-dia. Construindo a compreensão conjuntamente com os educandos do momento de formulação da identidade municipal oficialmente propagada, e como esses discursos étnico e identitários influenciam cotidianamente no viver da sociedade de Criciúma, podendo notar a existência de uma diferenciação hierárquica dos grupos étnicos, onde a mais importante seria a italiana enquanto fundadora, ao ponto em que deprecia a “etnia negra”. Desta forma, ao fim das atividades os discentes retornaram às suas atividades escolares e sociais pensando em como evitar propagar discursos que desfavoreçam os indivíduos de determinados grupos étnicos.

REFERÊNCIAS

Fontes

Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez

a) Jornais

Começará amanhã a festa vibrante da etnia negra. **Correio do Sudeste**. Criciúma. 08 de maio de 1980.

Festa da etnia negra irá começar amanhã. **Correio do Sudeste**. Criciúma. 08 de maio de 1980.

b) Documentos

Criciúma, Hoje. Folder da administração de Altair Guidi, [s.d.].

Festa da Etnia Alemã, Forquilha de 25 a 27 de julho. Folheto de divulgação. 1980. Cx. 22.

Nossa Terra Nossas Origens: Festa da Etnia Negra. Folheto de divulgação. Cx. 22.

Primeiro encontro das associações étnicas de tradição e cultura de Criciúma. Criciúma, 1982. Cx. 2.

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2005. 110 p.

CAMPOS, Emerson César de. **Territórios Deslizantes**: recortes, miscelâneas e exibições na cidade contemporânea - Criciúma (SC) (1980-2002). 2003. 235 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. 12. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2018. 392 p.



NASCIMENTO, Dorval do. **Faces da Urbe**: processo identitário e transformações urbanas em Criciúma - SC (1945-1980). Criciúma: Ediunesc, 2012. 176 p.

NASCIMENTO, Dorval do. Uma Cidade Multi-étnica na Região Carbonífera de Santa Catarina: (Criciúma, 1960–1980). XXIV Simpósio Nacional de História. Criciúma, 8 p. 2007.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo**: Teoria e Prática. 3. ed. Brasília: Fgv, Fgv Editora, 1997. 228 p.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FEMART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998. 249 p.

Fonte financiadora: Curso de Licenciatura em História da UNESC, Fundação Cultural de Criciúma.



2519330 - ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Danielle Eing, Tatiane Soethe Szlachta

¹Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (Tubarão)

Este relato compreende a experiência da organização e execução de aulas expositivas dialogadas, complementadas com oficinas de educação patrimonial realizadas em uma instituição pública de ensino voltada para estudantes do sétimo ano do ensino fundamental II. Este projeto foi realizado por estudantes do Curso de Licenciatura em História, que participam do Programa de Iniciação à Docência- PIBID, com o auxílio das professoras das disciplinas de geografia, história e matemática da Escola de Educação Básica Dom Joaquim, município de Braço do Norte/SC, local onde foi desenvolvido o projeto. O objetivo foi contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura local braçonortense pelos estudantes. O projeto durou aproximadamente três meses, desde seu planejamento até sua finalização.

Palavras-chave: Educação, História Regional, Braço do Norte, Povos Indígenas, Colonização.

1 Introdução

A história local, embora contemplada como conteúdo no currículo da Educação Básica, ainda é pouco explorada por professores do Ensino Fundamental brasileiro. Devido a essa realidade, muitos estudantes acabam por não terem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos acerca da história de seu município, ocasionando lacunas na sua formação como cidadão.

O presente relato trata de uma experiência realizada por acadêmicas do Curso de Licenciatura em História, cujas atividades desenvolveram-se por meio do Programa de iniciação à docência- PIBID. A realização do projeto ocorreu na Escola de Educação Básica Dom Joaquim, com auxílio das professoras das disciplinas de geografia e história, sendo desenvolvido com os alunos do sétimo ano, buscou contribuir para a valorização e o ensino da História do município de Braço do Norte.

Assim, durante seu desenvolvimento buscou-se utilizar como procedimentos metodológicos para explanação do conteúdo aulas expositivas e dialogadas através do auxílio de data-show e de atividades dinâmicas, com intuito de enriquecer os métodos educativos. As aulas buscaram abordar a trajetória dos grupos indígenas no município durante o período pré-colonial e os vestígios por eles deixados, além de expor o processo de colonização e emancipação política do município. Entende-se que, dessa forma, contribuiu-se para o enriquecimento dos estudantes dentro de sua formação escolar e como cidadãos braçonortenses.

2 Referencial Teórico

A história regional, seja ela do estado ou do município, não é mais contemplada nos currículos do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio, cabendo ao professor inserir esses



temas no conteúdo programático. Sendo assim, é importante que os futuros docentes exercitem essa atividade de adaptação à realidade escolar.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, documento que orienta a formulação dos currículos escolares alerta para:

“A necessidade de a cidade, grande ou pequena, ser objeto de observação e estudo, permitindo de forma viva e ativa o convívio dos sujeitos com o que ela tem para oferecer, estabelecendo um conhecimento que se torna aprofundado e organizado pelas trilhas, rotas e intervenções possíveis. Nesse sentido, a proposta da educação integral é ampliar o repertório vivencial da vida escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conceitos sistematizados às vivências na comunidade” (SANTA CATARINA p. 44, 2014).

Em outras palavras, reconhece-se a importância do ensino da História e cultura local, para que o estudante relacione o conteúdo aprendido com a realidade em que vive. Além disso,

“É mister que a escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos diferentes modos de produção característicos da internet. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico – função social da escola (SANTA CATARINA p.49, 2014)

Sendo assim, a PCSC reconhece a importância da valorização dos conhecimentos prévios, sendo esses relacionados ao meio em que se vive o sujeito. Verifica-se, então, a importância de se dar voz ao estudante, fazendo com que ele socialize com os demais suas experiências e conhecimentos adquiridos no meio em que vive.

É importante lembrar que os estudantes vêm de contextos sociais diferentes, portanto de realidades diversas. A respeito dessa realidade a PCSC esclarece:

“A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar” (SANTA CATARINA p. 56, 2014).

Sendo assim, verifica-se a importância da valorização das diversidades, propondo uma “reflexão profunda dos processos históricos que nos constituíram como nação” (SANTA CATARINA p.67, 2014). No que diz respeito ao município de Braço do Norte – SC, atualmente observa-se um processo eurocêntrico. A população “termina por se identificar à cultura trazida pelos colonizadores europeus, reproduzindo a estrutura social por eles aqui implantada” (FONSECA, 2009, p.64). A cultura indígena é a que mais sofre com este processo. A participação desses indivíduos na história do município e na formação da identidade cultural é silenciada ou obscurecida em virtude das relações estabelecidas entre esses e o imigrante europeu, o que fez construir no imaginário popular dessa comunidade visões distorcidas em que se considerou o indígena como atrasado culturalmente, sendo o mesmo chamado de “selvagem”. Já os povos que habitaram o território muito



antes da chegada do europeu, deixaram apenas vestígios materiais, que muitas vezes não recebem atenção. O estudo destes povos é importante pois

“Estudar a pré-história desenvolvendo pesquisas permanentes mostrará que o que aconteceu com sociedades do passado pode nos ajudar a compreender o que acontecerá com sociedades que estão habitando o mesmo local. Podemos afirmar, ainda, que o dano ambiental ocorrido no passado pode voltar a acontecer no presente, de modo que poderemos utilizar das pesquisas obtidas com dados resgatados em sítios arqueológicos, evitando repetir os mesmos erros” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.280).

Farias e Kneip afirmam

“As populações agricultoras do interior, mexendo diariamente na terra, convivem com vestígios arqueológicos, como pontas de projétil, artefatos polidos (machados e mão-de-pilão) e estruturas (grandes manchas escuras no meio da roça), que são constantemente evidenciados pelo trabalho arado. [...] de certa maneira, verificamos que a memória da pré-história está lá, latente, mas a população não compreende com clareza do que se trata, para que esses artefatos eram utilizados, e muito menos valorizam esses vestígios, uma vez que a valorização de determinados elementos da nossa história está diretamente vinculada ao que aprendemos no decorrer da vida, seja em casa ou na escola” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.281).

Sendo assim, o estudo desses povos é imprescindível, haja vista que os vestígios de sua cultura material estão presentes ainda hoje. É necessário fazer com que as pessoas entendam o significado e a importância desses materiais na vida de quem viveu ali antes deles. “O monumento ou objeto que desejamos que fosse preservado, para a população, não contém implicitamente importância histórica, e essa importância deve ser construída pela sociedade que o detém como patrimônio” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.281).

É válido explicitar que para tornar os vestígios da cultura material indígena e demais bens culturais no contexto do patrimônio histórico-cultural, é preciso fazer com que a população o reconheça como parte importante de sua história e cultura e que se reconheça nele. “Percebe-se, assim, a necessidade de uma educação multicultural em que se leva em conta a diversidade cultural e social [...] o pluralismo e o respeito a cultura, onde o valor básico é a democracia e o ‘pensar com autonomia’” (FARIAS; KNEIP, 2010, p.285).

Assim, é importante fazer com que os alunos conheçam o lugar onde vivem, sua trajetória histórica e contexto atual, para que se tornem cidadãos críticos e aptos a exercerem a cidadania. Além disso, é importante romper o pensamento eurocêntrico e valorizar a diversidade do município.

3 Metodologia

Inicialmente foram selecionadas as bibliografias que abordavam o tema. A princípio planejou-se utilizar as obras de Farias e Kneip (2010), Farias e Neu (2010), Santos (1997, 1973) e Dall'alba (1973). Em seguida, com o auxílio das professoras de história e geografia, foram divididos os conteúdos a serem trabalhados em cada aula.

Depois dessa primeira fase de planejamento, aconteceu a execução das aulas inicialmente planejadas, com exposição dialogada dos conteúdos programados. Nessa fase os



alunos trouxeram relatos de familiares e vizinhos sobre os indígenas que viveram no município e a colonização da região. Intercaladas com as aulas expositivas dialogadas, foram realizadas atividades dinâmicas tais como: a simulação de uma escavação arqueológica, revisão de conteúdo através de um jogo de tabuleiro e a confecção de um mural com imagens antigas e atuais do município de Braço do Norte. Tudo isso com a supervisão das professoras de história e geografia. Estas atividades serviriam como indicativo da aprendizagem dos estudantes.

Em relação às atividades dinâmicas, foram providenciados os materiais que seriam utilizados para a confecção do mural, a escavação arqueológica simulada e para o jogo de tabuleiro.

Todas as etapas da execução desse plano de ação foram registradas por meio de fotografias.

Para a execução do projeto foram utilizadas um total de 12 aulas divididas da seguinte forma: Na primeira aula foi feita uma introdução ao tema, a segunda aula foi sobre as Tradições Umbu e Taquara/Itararé, na terceira aula a oficina de escavação arqueológica simulada, na quarta aula a exposição sobre o povo Xokleng, na quinta aula o contato entre Xoklengs e colonizadores, na sexta aula o jogo de tabuleiro, da sétima a nona aula a colonização do município de Braço do Norte, décima sua emancipação política e nas duas últimas aulas a confecção do mural.

4 Experiência de Ensino

Em um primeiro momento, realizou-se uma reunião com as professoras de Geografia e História para o início do planejamento a respeito do projeto. Assim, definiu-se que seriam abordados a trajetória indígena no município, antes da colonização, bem como os vestígios por eles deixados, além do processo de colonização e emancipação política do município. Também foi definido que o projeto seria executado em 12 aulas e que seriam realizadas a oficina de escavação arqueológica simulada, o jogo de tabuleiro e a confecção do mural com fotografias referentes à história do município.

Em seguida, iniciou-se o levantamento de bibliografias referentes ao assunto, para que a partir delas fossem elaborados slides e pequenos textos que serviriam como material didático para os estudantes. Foi necessária uma semana para a preparação desse material.

Após o término do planejamento e organização dos materiais necessários, deu-se início as aulas referentes ao projeto. Utilizando as aulas das professoras de história e geografia, e com auxílio destas, começamos com uma pequena introdução sobre o que é ser um indígena e a diversidade cultural desses grupos. Nessa parte os alunos foram estimulados a opinar, para que examinássemos seu conhecimento prévio. Na sequência, foi abordado sobre os grupos indígenas que habitavam o município em sua pré-história. Esses, segundo Farias e Kneip (2010), são grupos caçadores-coletores portadores da tradição Umbu e posteriormente ceramistas da Tradição Taquara/Itararé. Durante essas duas aulas, que foram necessários para a introdução do conteúdo e explanação sobre os grupos da pré-história, os estudantes demonstraram curiosidade sobre o assunto. Com a finalização desse conteúdo, pedimos que trouxessem para próxima aula vestígios que poderiam ter sido encontrados por eles ou por parentes em suas propriedades. No entanto, nenhum estudante encontrou material para trazer. Deste modo, coube a nós trazer pontas de projétil da Tradição Umbu para proporcionar aos estudantes o contato com vestígios materiais dos povos indígenas.



Foto 5: Realização da exposição dos conteúdos.



Fonte: Acervo das autoras.

Após o término da explanação da parte teórica do conteúdo, foi realizada uma oficina de escavação simulada.

Em uma caixa de areia usada para a prática de salto em distância, foram enterradas réplicas de flechas e no centro da caixa montamos uma fogueira com ossos, pedras e carvão, simulando um espaço de alimentação. Depois de enterrar os objetos, dividimos o espaço da caixa em seis quadrículas. Antes de dar início a atividade propriamente dita, realizamos uma breve explicação sobre como é realizada uma escavação arqueológica e seu objetivo. Em seguida encaminhamos os estudantes ao complexo esportivo da escola, onde o sítio arqueológico havia sido preparado previamente. Os alunos foram divididos em grupos, sendo que cada grupo ficou responsável pela escavação de uma quadrícula. Entregamos a eles todo o material necessário para escavação, como baldes, colheres de pedreiro, pincéis, pranchetas e folhas quadriculadas para a realização do desenho de tudo que viessem a encontrar em sua quadrícula. Eles também deveriam preencher um diário de campo, descrevendo o sítio e os materiais encontrados, buscando entender o ambiente simulado e sua função. Os materiais utilizados para a realização desta oficina foram emprestados pelo Grupo de Pesquisa em Educação Patrimonial e Arqueologia (GRUPEP – Arqueologia) e a atividade foi realizada em uma aula.



Foto 6: Escavação Arqueológica Simulada.



Fonte: Acervo das autoras

Na aula seguinte, foi iniciada a explicação a respeito do grupo Xokleng com auxílio de data-show e dos textos que havíamos preparado antes da execução do projeto. Nesta aula também pedimos aos estudantes que trouxessem relatos de seus vizinhos e familiares a respeito de como teria ocorrido o contato entre índio e colonizador caso alguém da família tenha tido. Mais uma vez nenhum estudante trouxe o que pedimos. Na aula seguinte, trabalhamos o contato entre os Xokleng e os colonizadores europeus, bem como a atuação dos bugreiros e o genocídio indígena.

Com intuito de avaliar se os estudantes estavam compreendendo o conteúdo transmitido a eles, na aula seguinte foi realizada uma trilha educativa com diversas perguntas a respeito do grupo indígena Xokleng e o contato/confronto entre os indígenas e os não indígenas. O tabuleiro usado nesta atividade, assim como o material para a escavação arqueológica simulada, foi emprestado pelo GRUPEP- arqueologia.

Foto 7: Execução do jogo de tabuleiro.

Fonte: Acervo das autoras.





Posteriormente, foi trabalhada a colonização do vale do Braço do Norte e a colonização do município de Braço do Norte propriamente dito. Em uma sequência de três aulas para apresentação desses conteúdos, foi pedida a participação dos estudantes para que trouxessem novamente relatos de familiares ou vizinhos acerca do assunto, e novamente não houve a colaboração dos mesmos. Então foi apresentada a eles uma lista com os sobrenomes dos primeiros colonos que chegaram à região. A resposta da atividade foi positiva, pois grande parte dos estudantes identificou seus sobrenomes na lista.

Na última aula expositiva dialogada, foi trabalhada a emancipação política do município de Braço do Norte. Nesta aula, explicamos como se deu a emancipação política do município, discutido a respeito deste processo.

Para finalizar o projeto, pedimos mais uma vez a participação dos estudantes para trazerem fotografias a respeito de todo o conteúdo trabalhado, desde as populações indígenas até fotografias atuais. Desta vez os estudantes trouxeram as imagens, mas em pequeno número. Como já prevíamos este resultado, também levamos algumas imagens.

Para a confecção do mural foram utilizadas duas aulas. Na primeira, todos os estudantes ajudaram a montar o mural. As funções foram divididas, enquanto alguns recortavam as imagens, outros as separavam em uma sequência cronológica, outros colavam. Após o término da atividade de confecção do mural, cada estudante escolheu duas fotografias nele expostas e falar um pouco sobre elas, a partir dos conhecimentos que adquiriram nas aulas anteriores. O resultado foi positivo, pois a maior parte dos estudantes mostrou domínio do conteúdo ao relacionar as imagens a história do município.

Foto 8: Confecção do mural com imagens sobre a história do município de Braço do Norte.



Fonte: Acervo das autoras.

5 Conclusão



O desenvolvimento deste projeto resultou em duas grandes contribuições, a primeira referente a nossa formação como futuras docentes, pois este foi nosso primeiro contato com uma sala de aula. Portanto a partir deste projeto passamos a compreender de uma forma mais clara e ampla o trabalho docente, presenciar os desafios diários, o modo de planejamento articulado com componentes curriculares, a diversidade dentro de sala de aula, o desinteresse por parte de alguns estudantes, mas também como a grande maioria dos alunos mostra curiosidade e interesse referente a conteúdos que tratem da história local, ou seja, a história do próprio estudante.

O projeto além de contribuir para a nossa formação, como futuras docentes, contribuiu para a formação dos alunos do sétimo ano, fazendo com que conheçam a própria história e a partir disso desenvolvam a consciência da importância de se preservar os elementos que carregam em si marcas do passado do lugar onde vivem.

Além disso, as ações desenvolvidas em sala de aula contribuíram para a quebra de estereótipos relacionados a imagem dos grupos indígenas que habitaram Braço do Norte, dando voz a estes personagens históricos que no passado foram silenciados. Conhecendo melhor estes povos, podemos compreender seu modo de vida rompendo com o olhar eurocêntrico que ainda persiste no meio em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Deise Scunderlick Eloy de; KNEIP, Andreas. **Panorama Arqueológico de Santa Catarina**. Palhoça: Editora Unisul, 2010. 306 p.

FARIAS, D. S. E.; NEU, M. F. R. . AMA - Arqueologia na Mata Atlântica. **Os sítios arqueológicos do rio Facão, Rio Fortuna - SC**. In: Encontro de Estudos sobre a Imigração Alemã, 2010, Rio Fortuna. Anais do II Encontro de Estudos sobre a Imigração Alemã - Os vales dos Rios Braço do Norte e Capivari - História Língua e Cultura. Palhoça: Unisul, 2010. p.121-150.

FONSECA, Maria Cecília Londes. **Para Além da Pedra e Cal**: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009. p. 59-79. Disponível em: <http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/coletaneas/06-memoria-e-patrimonio_ensaios-contem>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis, 2014.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

SANTOS, Silvio Coelho dos. Os índios Xokleng: memória visual. Florianópolis: Editora da Ufsc : Editora da Univali, 1997.

Fonte financiadora: Programa de Iniciação à docência - PIBID\Capes.



7394853 - EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS EM BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Alexsandra Maia Oliveira Rocha, Miriam da Conceição Martins

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O estágio é importante para a formação profissional, pois além de experienciar uma prática transformadora, objetiva conhecer seu futuro ambiente de trabalho, infraestrutura, recursos, metodologia, nível e realidade dos discentes, através da pesquisa e planejamento. O estágio III realizou-se na Escola de Educação Básica Coronel Marcos Rovaris, rede estadual, Criciúma/SC. Foi executado em duas etapas: a observação (12h), onde se elaborou um plano de aula, objetivando a prática docente e a experiência no ensino; e o período de regência de classe (24h), onde foram ministrados os temas Citologia e Reino das Plantas, nas turmas do 1º e 2º ano do ensino médio. Foi utilizado um instrumento de pesquisa (questionário), com objetivo de identificar as necessidades dos alunos formas de tornar as aulas mais atrativas. Os resultados mostraram grande dificuldade no aprendizado, falta de interesse e preferência por aulas práticas e dinâmicas. Além disso, percebeu-se que a turma 101 mostrou-se mais preparada, com melhor desempenho comparado à turma 200. Contudo, ambas conseguiram boas médias e o objetivo proposto alcançado. Em conclusão, o estágio capacitou à acadêmica, além de aprendizado, a trabalhar valores, e desenvolver um olhar mais crítico frente à realidade, encarando com maturidade os problemas e os futuros desafios da profissão, compreendendo seu papel social junto à comunidade, por meio do ensino e pesquisa.

Palavras-chave: estágio III, ensino, observação, pesquisa, regência.

1 Introdução

O estágio geralmente é o primeiro contato do acadêmico com a escola. Tendo como objetivo, propiciar uma experiência transformadora no caráter educativo do mesmo, trazendo compreensão do seu papel social junto à comunidade e interagindo com ela por meio do ensino, pesquisa e extensão, além de mostrar uma visão geral da realidade na qual o estagiário está inserido. É o que ressalta *Tardif (2002)*, quando diz que o estágio supervisionado, é uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos licenciandos. Que cumprindo as exigências da LDBEN de 2006, oportuniza ao aluno, o contato direto com o futuro ambiente de trabalho, o planejamento, a pesquisa, a observação, a regência, as atividades didáticas e o domínio de instrumentos teóricos e práticos.

O estágio III foi organizado em duas etapas: Período de observação (12horas/aula) e período de regência de classe (24horas/aula). Realizou-se na Escola de Educação Básica Coronel Marcos Rovaris, da rede estadual do município de Criciúma/SC, bairro da juventude. A fase de observação teve como objetivos: Conhecer a infraestrutura da escola e seus recursos; Os métodos e práticas adotados pela professora em suas aulas e o tempo necessário para a conclusão das mesmas; A interação, o respeito, o comportamento, o interesse, a realidade, e o retorno dos alunos frente à assimilação dos conteúdos e quais dificuldades e necessidades possuíam os discentes no ensino. No período de regência foi elaborado um plano de aula com atividades didáticas a serem trabalhadas em sala. Objetivando a prática docente e a experiência no ensino. A acadêmica foi avaliada pelas professoras do estágio III e a professora regente (que sugeriu os



temas: Citologia e Reino *Plantae*). As turmas assistidas foram a 101 (1º ano) e a 200 (2º ano) do ensino médio. Cumprindo um total de 36 horas/aulas.

Sobre a estrutura e os recursos tecnológicos, sabe-se que a tecnologia é uma importante aliada na busca da adequação escolar, a fim de facilitar o método de ensino-aprendizagem, tendo como alvo, o desenvolvimento educacional (SOUZA; CARVALHO; MARQUES, 2012). A escola é bem equipada com: Data show; Retro projetor; Microscópio; Fotocopiadora; Televisão; Computador; Telão; Internet e um laboratório de ciências. Os alunos dispõem de uma quadra poliesportiva externa, e suas instalações internas, possuem salas climatizadas. A sala dos professores é espaçosa, com armários para os docentes e uma ampla mesa de reunião. O local possui além da secretaria e direção, duas salas individualizadas, utilizadas para serviços gerais e coordenação pedagógica, respectivamente. A escola comporta alunos do Ensino Fundamental e Médio, nos três períodos (manhã, tarde e noite). Possui amplo estacionamento, vigiada diariamente pelo plantão da polícia militar.

2 Metodologia

Através do instrumento de pesquisa, elaborou-se um questionário com onze perguntas, aplicado aos alunos das turmas do 1º e 2º ano do ensino médio, com o propósito de investigar suas dificuldades, bem como a realidade escolar deles.

2.1 Dados obtidos pela aplicação do questionário aos alunos:

Na primeira questão da pesquisa indagou-se sobre a existência de um laboratório na escola. Na turma 101, 80% disseram saber de sua existência e 20% responderam que não. Na turma 102, 65% responderam que sim e 35% que não. E sobre quantas vezes o laboratório já foi usado, as respostas foram: “nunca” ou “poucas vezes”, constatando que apesar de ter laboratório, ele não é usado nas aulas. A professora alegou que não usava, por falta de material e por ele não está adequadamente equipado. Esse problema é bem comum nas escolas públicas, pois não existe muito investimento destinado a isso. Conforme Berezuk e Inada (2010,) o laboratório é uma ferramenta fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Pois as aulas práticas são essenciais para que os alunos assimilem os conteúdos teóricos, facilitando o ensino aprendizagem e tornando-o mais significativo. Confirmando que o laboratório vai muito além de um local para prática de aulas, pois além de ajudar na compreensão, contribui para seu desenvolvimento cognitivo.

E sobre as perguntas que indagavam, se o professor utilizava recursos como DVD e filmes, a maioria disse não. A professora afirmou usar livros e outras estratégias para seu planejamento de aula, com o intuito de enriquecer o conteúdo. Pois é de extrema importância que o professor vá de encontro a novas formas de aprendizagem, despertando nos alunos não apenas o interesse, mas ajudando-os a buscarem seus próprios conhecimentos. Pois conforme Frison et. al (2009), é importante que o professor traga para a sala de aula, conteúdos que vão além do livro didático, como jornais, revistas, filmes etc. Para o autor, é necessário se utilizar de diferentes maneiras de ensinar, usando criatividade e outros materiais, além da apostila e do livro, assim, ele contribui com um real aprendizado dos alunos.

Quando questionados sobre: “como gostariam que fossem as aulas de Biologia”, 34% da turma 101 (figura 1), não responderam; a outra metade marcou que não sabiam; 16% citaram: “mais divertidas”; E só 8% comentaram que queriam “aulas mais dinâmicas”. Na turma 200 (figura 2), 64% deixaram em branco, mostrando desinteresse em aprender. Os restantes das respostas



ficaram em: 12% para “aulas práticas”; 12% “para aulas mais dinâmicas” e 12% para “diversos assuntos”, conforme gráficos demonstrativos abaixo:

Figura 1



Fonte: Autora (2019)

Figura 2

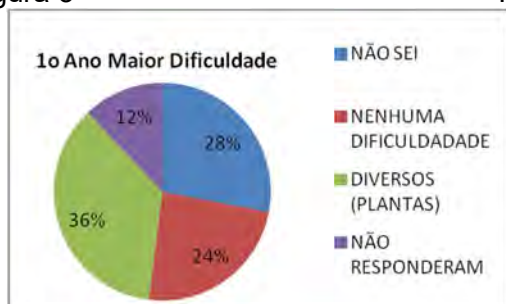


Fonte: Autora (2019)

Constatou-se que as duas turmas, apesar de serem participativas em sala, não gostaram de responder a questionários. Levando a estagiária a não adotar essa prática em suas aulas. E como o resultado da pesquisa mostrou que a maioria não tem interesse em mudanças, ficando entre 12% e 16% os que preferiram aulas mais divertidas, a acadêmica tomou a decisão de mudar esse quadro e inovar, pois através das respostas, observou-se que os alunos não estavam acostumados com aulas diversificadas. Portanto, a estagiária dedicou-se e investiu, usando seu tempo livre confeccionando materiais e atividades lúdicas, com o intuito de deixar as aulas mais dinâmicas e interessantes, pois de acordo com Fialho (2008), aulas mais dinâmicas e elaboradas, exigem um trabalho extra do professor, contudo o retorno pode ser gratificante e significativo, pois ao investir na qualidade das aulas, o docente rompe com métodos tradicionais, facilitando o ensino-aprendizagem.

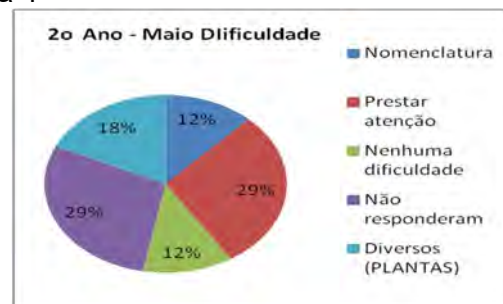
E sobre “quais eram as maiores dificuldades na disciplina de Biologia”, a turma 101 (figura 3), optou por: “Diversos assuntos” (Que incluíam: Citologia, nomenclatura e plantas), totalizando 36%; 24% disseram “não ter nenhuma dificuldade”; 12% “não responderam” e 28% marcaram “não saber”. Na turma 200 (figura 4), duas respostas tiveram o mesmo percentual: 29% responderam “prestar atenção” e os outros 29% “não responderam”; 18% optaram por: “diversos/plantas”. O restante deu o mesmo percentual: 12 % para “nomenclatura” e 12% disse que “não apresenta dificuldades”. Observando-se que o conteúdo: “plantas/diversos” (Tema da regência), foi pouco lembrado (12% apenas). Conforme gráficos abaixo:

Figura 3



Fonte: Autora (2019)

Figura 4



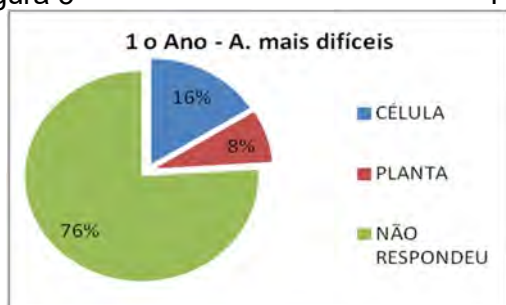
Fonte: Autora (2019)



Quando indagados sobre o entendimento das aulas de biologia, as duas turmas demonstraram entender bem os conteúdos. Pois a maioria (80%) da turma 101 respondeu que “sim” e apenas 20% responderam que “não entendem os conteúdos”. Na turma 200, mostrou que 83% dos alunos, entendem as explicações da professora, que tenta contextualizar suas aulas para facilitar na assimilação. Pois de acordo com Libânio (1995), os conteúdos têm que ser vivos concretos e culturais, ou seja, dentro da realidade dos alunos, fazendo associações com seu cotidiano, porque quanto mais o estudante se identifica com assuntos do seu dia a dia, maior sua compreensão. E apenas 17% responderam que “não entendem”.

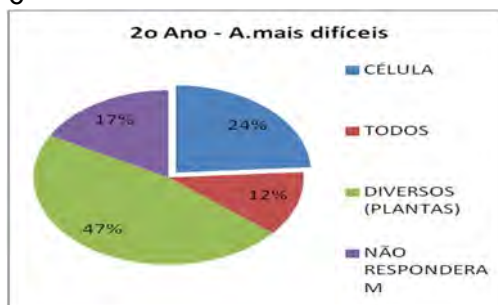
E quando perguntado, quais assuntos eram mais difíceis, 76% da turma 101 (figura 5), “não responderam”; 16% responderam: “Células” e 8% marcaram “Plantas”. Na turma 200 (figura 6), notou-se que os conteúdos sobre “Células” (24%) e “Plantas/Diversos” com (47%) coincidiram com os temas que foram ministrados nas aulas da regência da estagiária. Justamente onde eles possuíam mais dificuldade de aprendizagem, motivando a acadêmica a procurar meios mais atrativos de repassar e fixar esses conteúdos conforme gráficos abaixo:

Figura 5



Fonte: Autora (2019)

Figura 6



Fonte: Autora (2019)

A última pergunta foi: “como eles gostariam de ser avaliados”. As duas turmas (aproximadamente 98%) preferiram trabalhos em equipes ou individual. Apenas 2% escolheram fazer prova escrita. Contudo, a professora regente do estágio, sugeriu que a estagiária fizesse uma prova individual escrita e sem consulta com as turmas, para fechar o conteúdo ou ser usada como recuperação.

2.2-Dados obtidos pela aplicação do questionário a professora regente:

A professora titular da disciplina de Biologia possui Licenciatura plena em Ciências Biológicas, e especialização em “Biologia Marinha”. Com 25 anos de experiência na área docente, lecionando em dois turnos (matutino e noturno) com seis turmas (1º 2º e 3º ano do ensino médio). Quando indagada sobre o projeto político-pedagógico (PPP), ela respondeu que “não participava da elaboração”. E suas horas atividades eram utilizadas em seu plano de aula, materiais didáticos e na correção das avaliações. Quanto ao “que poderia ser melhorado na escola, para que as aulas fossem mais aproveitadas”, ela respondeu: “Mais recursos didáticos”.

O plano de ensino da disciplina é elaborado com base na Proposta Curricular de Santa Catarina e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no livro didático, na BNCC e outras fontes externas. O livro é usado em todas as aulas, a escola possui uma biblioteca atualizada e disponível com um grande acervo de livros aos alunos e professores, confirmando a citação de Perucchi (1999), que ao estudar a importância da biblioteca nas escolas, considera que para obter um ensino



de qualidade, no mínimo deve-se possuir uma biblioteca em funcionamento e bem estruturada, que sirva de suporte para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a biblioteca é uma ferramenta indispensável para educação.

Segundo a professora, a escola oferece cursos de capacitação aos professores, mas ela afirmou preferir cursos externos, relacionados à sua área de atuação, considerando importante buscar aperfeiçoamento fora do trabalho.

A professora aborda os conteúdos de biologia, fazendo questionamentos e destacando os conhecimentos prévios dos alunos. Suas aulas geralmente são expositivas e dialogadas fazendo revisões sobre os conteúdos passados e resolução de exercícios do livro. Na opinião da professora, os temas que os alunos apresentam maior dificuldade são: “Citologia”, e sua maior dificuldade em lecionar é a falta de recursos e alunos desestimulados. Portanto, conforme Braga et al. (2012), é necessária a busca de inovações por parte dos docentes, pois resulta no aperfeiçoamento dos conteúdos e utilização de novas metodologias (Dada a importância da interdisciplinaridade e do acesso às informações atualmente). Portanto, a motivação do aluno em aprender, deve surgir por meio de um significado, fazendo-o compreender que aquilo tem importância na sua vida.

Para avaliar seus alunos utiliza de diversas ferramentas como a realização de provas, elaboração de trabalhos (individual e em grupos), produção de textos ou relatórios, apresentação de trabalhos e provas (individual, escrita, com e sem consulta). Contribuindo para isso afirma Davis (1991), que a escola precisa de um professor que avalie com precisão o processo de construção do conhecimento, encarando o erro como uma forma de aprendizado para o aluno. Ou seja, o erro deve ser encarado como a oportunidade em se ter uma nova forma de entendimento, que seja mais compreensível na visão do aluno. Portanto, a prova ajuda na aprendizagem e dá mais uma chance do aluno estudar e tirar suas dúvidas.

2.3 Dados obtidos pela aplicação do questionário à diretora da escola:

O objetivo dessa pesquisa à diretora foi conhecer a realidade e a infraestrutura escolar. Conforme respostas, a escola possui muitos recursos, mas nem todos são utilizados para um melhor aproveitamento das aulas, porque segundo ela nem todos funcionam bem. Contudo, os que estão em bom estado de conservação, os professores disputam sua utilização, mediante aviso prévio, assinado em livro. Reforçando sua importância, comenta SOUZA (2007, p. 113), “O uso de recursos didáticos deve servir de auxílio, para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”. Para tanto, é necessário que o professor dê significância ao que ele está ensinando, mostrando aplicações práticas desses assuntos em seu dia a dia, pois assim, dentro de uma perspectiva científica, eles podem interferir em seu ambiente de forma consciente, caracterizando uma aprendizagem mais significativa.

A escola possui acesso à internet e alguns espaços são adaptados aos portadores de necessidades especiais (obedecendo à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Um dos recursos raramente utilizados (segundo ela) é o laboratório de ciências (montado por uma equipe de estagiárias da UNESCO, onde foram doados 2 microscópios e 2 lupas), afirmou que o motivo é a falta de recursos e o tempo das aulas (curtos demais). Mas na opinião de Berezuk e Inada (2010), o uso desse instrumento pedagógico é deveras importante, pois o laboratório é uma ferramenta fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Transformando as aulas práticas em algo essencial para que os alunos assimilem os conteúdos abordados teoricamente, facilitando e tornando o ensino aprendizagem mais significativo.

Sobre a biblioteca, existe um grande acervo de livros (10 mil exemplares), contudo é pouco usada. Um dos motivos (segundo estudantes) é por se localizar em frente ao refeitório, e o



barulho dificultar a concentração de quem usa o espaço para estudar na hora do intervalo. Existe também, uma ampla área de lazer, mas é pouco equipada. Quanto ao uso do celular na aula, não é permitido.

3 Experiência de Ensino

O estágio na forma de regência de classe realizou-se no período de 08/05/2019 à 12/07/2017. E as turmas assistidas foram: 101 (1º ano) e 200 (2º ano) do ensino médio, respectivamente. Os conteúdos ministrados nas duas turmas foram definidos pela professora regente de classe, que sugeriu os temas: Citologia para o 1º ano, e Reino *Plantae* para o 2º ano, cumprindo um total de 36 horas/aulas.

No 1º ano, foram abordados os conteúdos: “A descoberta e a introdução às células: *Procarióticas e Eucarióticas*; Organização celular; Os tipos de células do corpo; Citoplasma e suas organelas”. Com o objetivo de compreender a importância vital do descobrimento da primeira célula; Estudar suas funções fisiológicas e as partes que a constituem; Entender os processos bioquímicos que ocorrem no organismo, desde a ingestão de alimentos até a absorção de nutrientes pelas células; Conhecer o papel celular nas defesas contra microrganismos patogênicos; Identificar alguns tipos específicos de células e diferenciá-las das células vegetais, distinguindo seus pormenores, e sempre relacionando e integrando os conteúdos citológicos do “Reino: *Animália*”, com os conteúdos de outros “Reinos” dos seres que “vivos”, que habitam a terra. Contribuindo assim com a interdisciplinaridade escolar. Pois conforme Kaveski (2005, p.128), “a interdisciplinaridade é entendida no PCN do ensino médio, como função instrumental, de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas, para resolver um problema concreto...”. E assim, buscar soluções em várias áreas do conhecimento e não apenas, limitar-se na especificidade de uma única área. Dessa forma, dar-se o primeiro passo na construção do conhecimento, quebrando as primeiras barreiras impostas pela sociedade moderna educacional.

Várias atividades didáticas pedagógicas foram desenvolvidas e aplicadas na turma 101, entre elas: “Aulas práticas em laboratório” (figura 7), com o objetivo não apenas de poder visualizar as estruturas microscópicas celulares, contudo, despertar a curiosidade e interesse nos estudantes, que realizaram outras atividades também, desenhando e relatando o que foi visto ao microscópio (Os três tipos celulares: Protozoário; Espermatozoide e Cloroplastos-células vegetais). Oportunizando uma interação com a estagiária e entre eles próprios. Pois além de motivar um “desejo cientista” em cada um dos alunos, contribuiu para ajudar em algumas dúvidas a respeito de futuras aptidões acadêmicas. Pois de acordo com Saviani (2003), o professor é um mediador no processo de construção do conhecimento, ajudando as crianças e intermediando os saberes.

Figura 7 - Aula prática - Laboratório com microscópio óptico - 1º ano (101)



Fonte: Autora (2019)



A acadêmica levou para a sala de aula, “um ovo com a casca mole” (raro de encontrar), explicando a semelhança dele com as células, aproximando os conteúdos da realidade e do dia a dia dos estudantes (Que puderam visualizar algumas estruturas sem a ajuda de um microscópio).

Nas outras atividades em que foram utilizados jogos, ambas as turmas tiveram bons rendimentos. A turma 101 participou com dois jogos interativos: O primeiro foi o “Jogo da memória” (com as organelas e suas funções) e o outro foi com a montagem de uma “Mine célula” (“com suas organelas e funções”), conforme (figura 8).

Figura 8 - Jogos; Montagens das células e desenhos – 1º ano (T.101)



Fonte: Autora (2019)

Nas aulas seguintes, montaram duas células: Uma de tamanho gigante e outra pequena, contendo todas as partes constituintes e suas respectivas funções.

As turmas participaram de algumas dinâmicas, o 1º ano cantou uma “paródia musical”. A letra da música foi (em parte), composição da própria estagiária, que sentiu necessidade em adicionar todas as funções das organelas à música (já que as paródias da internet eram incompletas e não abrangiam todo o conteúdo).

A música, também foi escolha dela (em acordo com eles), pois era um estilo bem moderno e dentro da realidade dos alunos. A mesma foi ensaiada em duas aulas consecutivas e cantada em dois estilos musicais, um mais infantil (“Cirandinha”, pego na internet e customizado pela estagiária) e outro mais moderno (“Funk da Anita”), de forma a agradar a todos na sala e motivá-los a cantar juntos, objetivando além da memorização das funções das organelas, outra oportunidade de interação da estagiária com a turma, que para tornar a aula ainda mais divertida, a acadêmica levou seu violão para a sala de aula, e pediu para um aluno tocar enquanto os outros cantavam, motivando e incentivando a todos a mostrarem seus talentos, contribuindo para uma aula diferenciada, inovadora e criativa. Percebeu-se, inclusive, que atividades assim, promovem uma maior interação entre os discentes e reforça a relação professor-aluno, com o intuito de memorizar os conteúdos e tornar as aulas mais atrativas e mais dinâmicas. Reforçando o que diz Frison et. al (2009), é deveras importante, o professor trazer para a sala de aula, conteúdos que vão além do livro didático, como jornais, revistas, filmes, músicas etc. Para o autor, é necessário se utilizar de diferentes maneiras de ensinar os alunos, usando criatividade e outros materiais, além da apostila e do livro didático. Dessa forma, ele contribui com um verdadeiro aprendizado dos alunos.

Sobre os recursos didáticos, ambas as turmas, fizeram uso da tecnologia disponível na escola e também dos recursos que a estagiária levou para a sala de aula (duas lupas: Eletrônica e



Manual). A acadêmica também utilizou outros recursos como: Quadro; Canetão; Cartolina; Tesoura e fita adesiva. Além de preocupar-se em confeccionar alguns materiais didáticos com qualidade e mais detalhes sobre o conteúdo, a estagiária montou uma “maquete de uma célula animal” (contendo todas as organelas citoplasmáticas), de forma a facilitar o entendimento do conteúdo, que mesmo sendo complexo e abstrato os alunos conseguiram assimilar mais fácil. Reforçando o que diz Borghezian e Martins (2017, p. 122), “a confecção de material didático é uma estratégia que permite conduzir o estudante a compreender o que, na teoria, muitas vezes não se consegue”. Motivando a estagiária a sempre trazer inovações, a fim de tornar suas aulas mais dinâmicas com jogos e atividades em grupos, para complementar a parte teórica e ajudar na memorização dos conteúdos. Além dos materiais produzidos por ela, a mesma trouxe também, outros materiais que pegou emprestado no laboratório de ciências da UNESC (dois jogos da memória e suas miniaturas de organelas).

Os métodos avaliativos foram os mesmos para ambas as turmas, como: Trabalhos em equipe (de 2 a 6 alunos), e exercícios individuais. Onde foi analisada a participação e interesse em realizar as atividades. Ao final, executou-se uma prova (individual, escrita e sem consulta), sugerida pela professora regente (usada como recuperação). Notou-se a preocupação da acadêmica em adaptar suas aulas e provas a uma “criança especial” (com déficit de aprendizado), conforme (figura 11), e os resultados foram compensadores.

Para a turma do 2º ano (200), os conteúdos foram sobre o “Reino *Plantae*”, onde foram estudados os quatro grandes grupos vegetais: Briófitas; Pteridófitas; Gimnospermas e Angiospermas. Com o objetivo de conhecer a história evolutiva do reino das plantas; Entender suas adaptações; Identificar suas características (morfológicas anatômicas e reprodutoras); Diferenciar os quatro grupos vegetais; Analisar o valor medicinal, econômico e ecológico deles para a fauna e flora do planeta; Refletir a respeito dos problemas enfrentados pela natureza como o desmatamento e a monocultura de pinos; Conscientizar sobre a conservação e a preservação desses grupos para a manutenção da vida na terra; Compreender a importância vital dos polinizadores como as abelhas, para a vida no planeta. Para isso, foram desenvolvidas muitas atividades didáticas, com o intuito de ir construindo o conhecimento lentamente, de ambas as turmas, sempre refletindo sobre os dogmas da educação moderna, onde não existe ainda, uma interdisciplinaridade completa entre os conteúdos, para tornar o aprendizado mais eficaz. A acadêmica procurou também realizar aulas mais atrativas e diversificadas, trazendo amostras naturais de plantas colhidas em sua horta caseira (figura 9), e ao mesmo tempo incentivando-os a cultivarem suas próprias hortaliças, tentando aproximar os conteúdos sobre o reino das plantas, com o cotidiano dos alunos, de forma a tornar mais simples a compreensão deles. E nessa busca sobre novas técnicas e estratégias de aprendizado, Rossasi e Polinarski (2007) concluíram que aplicar diferentes métodos e técnicas de ensino, buscando sempre contextualizar os conteúdos com a realidade discente, é uma das formas mais eficazes de se obter a promoção da aprendizagem dos alunos. Portanto, é deveras importante que o professor propicie aos educandos uma aula diferenciada e usando novas metodologias, para que os mesmos adquiram mais facilidade na compreensão das matérias, interagindo entre si e com o professor. Confirmando a citação de Anastasiou e Alves (2004) que afirma ser nesse contexto, que se constrói o trabalho docente, onde o professor sente a necessidade e o desafio de organizá-lo para depois operacionalizá-lo de forma consciente e inovadora, contribuindo para um real ensino-aprendizagem. Portanto, a estagiária buscou várias formas dinâmicas de lecionar, abandonando métodos tradicionais e inserindo novas propostas de ensino. Entre as atividades realizadas, os jogos foram bem aceitos e proveitosos por ambas as turmas. Assim como, com aulas expositivas e dialogadas, e principalmente a saída a campo aos arredores da escola, com o objetivo de revisar os conteúdos e aprender sobre a estrutura reprodutora das angiospermas, onde várias flores naturais foram coletadas pelos próprios estudantes, para fazer uma atividade prática de colagem

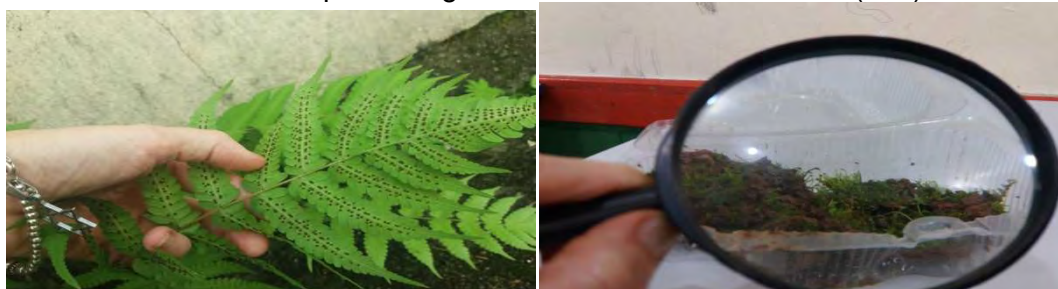


dos verticilos florais (figura 12). A prática foi bem proveitosa porque sanou muitas dúvidas sobre o último grupo estudado. E também foram aplicados com a turma 200, estudos dirigidos (com desenhos das plantas naturais em tamanho real), associados aos exercícios do livro, os trabalhos, pesquisas e estudos de casos, destacando o que diz Lunetta (1991), sobre as aulas práticas poderem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, que além de permitir que os estudantes aprendam entender seu mundo de forma mais objetiva, eles passam a compreender como desenvolvem soluções para problemas mais complexos. E assim, vão aos poucos, com a mediação de um professor-educador, construindo seu conhecimento e dentro do ritmo de cada um individualmente. E nessa busca contínua pelo saber, faz-se necessário, uma relação professor-aluno, que foi oportunizada durante as aulas práticas e teóricas, onde houve uma real interação dos alunos com a estagiária, e a troca de conhecimentos mútuos, estreitando relações e tornando-as mais proveitosas. Pois desde o primeiro contato da estagiária com os alunos, a mesma buscou interagir e conhecer um pouco sobre a realidade de vida deles, sondando sobre seus interesses, aptidões e ambições, tanto no âmbito profissional quanto social e acadêmicos. Constatando que apenas duas alunas (em ambas as turmas), disseram ter interesse em fazer faculdade.

Ao final do seu estágio, a acadêmica conseguiu resultados satisfatórios e obteve a concretização de seus objetivos, sendo homenageada pelos alunos com um cartaz contendo elogios e assinado por todos.

Nesse final de processo, oportunizou-se à acadêmica, conhecer na prática, a realidade profissional e educacional de sua futura profissão, despertando nela uma tomada na consciência e um novo olhar frente às novas perspectivas. Pois a prática social é construída na preocupação em fazer diferente. Derrubando fronteiras entre as disciplinas e rompendo com a fragmentação dos conhecimentos, até transcender

Figura 9 - Material coletado pela estagiária. Aula na turma do 2º ano (200)



Fonte: Autora (2019)

Figura 10 - Jogos e atividades avaliativas. 2º ano - Turma 200



Fonte: Autora (2019)



Figura 11 - Avaliação adaptada à criança especial - Turma 200



Fonte: Autora (2019)

Figura 12 - Atividade avaliativa - Colagem dos pistilos florais - Turma 200



Fonte: Autora (2019)

4 Conclusão

O estágio III realizado nas duas modalidades (observação e regência) foi de grande valia, porque contribuiu de forma significativa, propiciando à estagiária, um contato real com seu futuro ambiente de trabalho, bem como experienciar na prática tudo que foi observado no primeiro contato, onde ela coletou todas as informações necessárias para dar início à sua regência de classe.

A fase inicial do estágio (período de observação) oportunizou um primeiro contato, não invasivo, e sim discreto, onde a acadêmica familiarizou-se com as turmas e o ambiente escolar, antes de começar a ministrar suas aulas. Identificaram-se os pontos fortes e fracos da escola, bem como sua infraestrutura, se houve carência de recursos ou material didático, se a mesma permitia o uso desse material pela estagiária e os procedimentos de tais empréstimos. Observou-se também, se existiam salas especiais para laboratório de ciência e informática e quais as regras de uso das mesmas. Em sala, analisou-se também, a atuação docente e discente, proporcionando a estagiária, conhecer melhor o comportamento dos alunos e da professora regente, bem como seus métodos e



estratégias no repasse das aulas, seu nível de aproximação com os alunos, como se relacionam, o nível de interação, respeito e interesse deles com a mesma, suas responsabilidades e seus compromettimentos com o próprio aprendizado. Essa fase observadora permitiu o conhecimento do ritmo e do tempo aproximado das aulas, possibilitou observar o nível vocabulário da professora, o domínio de conteúdo da mesma e se havia uma real preocupação dela, com a aprendizagem dos alunos.

Sobre a segunda fase do estágio III, onde ocorreu o período de regência de classe, a estagiária elaborou seu plano de aula e organizou todas as informações coletadas no período de observação, pondo em prática tudo o que foi planejado, conseguindo atingir com êxito, seus objetivos e tomando por aprendizado, tudo que poderia ser melhorado em algumas atividades, pois todas foram bem aproveitadas, e cumpriram suas funções na assimilação e fixação de tudo que foi visto em sala.

O estágio obrigatório propiciou uma problematização no enfoque social do conhecimento científico e no senso comum dos alunos, algo necessário na aprendizagem, pois ajuda na construção do conhecimento individual, socializado através da mediação da estagiária, que contextualizou os conteúdos à realidade deles, criando espaços para diálogos e debates em sala, promovendo o envolvimento e o interesse nas atividades propostas, sendo eles participativos interativos e dinâmicos na execução das mesmas durante as aulas realizadas.

No sistema atual de ensino da escola, ainda utiliza-se as avaliações individuais e escritas como método avaliativo de desempenho e conhecimento dos alunos, contudo percebeu-se que as notas das provas não medem a inteligência deles, pois conforme observações, a estagiária percebeu um bom desempenho de alguns alunos durante as atividades, mostrando que mesmo aqueles que não foram muito bem nas provas, eram inteligentes em outros métodos avaliativos (pois vários estudos comprovam a existência de múltiplas inteligências). Portanto, o “QI” não pode ser medido em apenas uma área do conhecimento, tão pouco em um único método avaliativo como as provas “escritas”. Porque foi notória a percepção dos talentos individuais de muitos alunos, comprovados através de atividades como os jogos, onde a destreza e o raciocínio rápido mostraram um pouco de suas capacidades cognitivas, reveladas também, na perspicácia das respostas deles às perguntas durante as aulas.

Sobre o desempenho geral, a turma 101 mostrou-se mais preparada, participou de todas as atividades e quase não houve faltas. Era nítida a facilidade de aprendizagem deles e o interesse nas aulas, embora o conteúdo de Citologia, apontado por muitos como o mais difícil, foi bem assimilado pela turma no geral, pois a estagiária usou de todos os recursos didáticos pedagógicos para ajudar na construção do conhecimento deles, obtendo uma atuação final satisfatória, com boas notas na maioria dos estudantes. Porém, a turma 200 não obteve os mesmos resultados, mas a maioria conseguiu alcançar a média. Os motivos dessa baixa estão no fato de muitos não cumprirem com suas responsabilidades escolares. Alguns não faziam os exercícios nem entregavam os trabalhos, faltavam às aulas, e havia muita conversa paralela de “um pequeno grupo da sala”, que sempre atrapalhava a atenção dos outros. Contudo, no geral, a maioria participava das atividades e jogos trazidos para sala de aula pela acadêmica, faziam e entregavam boa parte dos trabalhos, e obtiveram boas notas nas provas, com exceção desse “pequeno grupo”, que mesmo a estagiária tentando contextualizar suas aulas, associando-as a realidades deles, trazendo plantas reais para serem estudadas ao vivo e usando de todos os recursos didáticos pedagógicos adaptados ao conteúdo vegetal, ainda assim, uma pequena parcela teve muita dificuldade na aprendizagem e não conseguiram assimilar os conteúdos de “plantas”, porque segundo eles, “nunca gostaram de mato”. Isso mostra que nem sempre o conhecimento é alcançado por todos, embora o profissional se esforce e use de todas as estratégias pedagógicas, é necessário também, comprometimento deles com o próprio aprendizado. Constatando que o ato de ensinar é recíproco, ambos aprendem nesse



processo, e apensar dos contratempos, ambas as turmas conseguiram atingir bons rendimentos, contudo, uma turma foi bem melhor que a outra em muitos aspectos, superando seus limites, e se esforçando para adquirir autonomia.

O estágio supervisionado foi de suma importância para a formação profissional da acadêmica, porque além de experienciar uma prática transformadora, capacitou a mesma a exercer a docência de forma mais consciente, ajudando-a a trabalhar valores, ao invés de apenas conteúdos, proporcionando-a amplitude em sua visão educacional, desenvolvendo nela um olhar mais crítico em relação à realidade em que vive. Motivando-a encarar com maturidade os problemas e os futuros desafios que a profissão exige, bem como as principais dificuldades do meio escolar.

REFERÊNCIAS

BEREZUK, P. A.; INADA, P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum**: human and social sciences. Maringá, v. 32, n. 2, 2010.

BORGHEZAN, J. M.; MARTINS, M. C. **Estágio de Biologia em uma escola no sul de Santa Catarina**. p. 118-126. In: GIASSI, M. G; MARTINS, M. C; SILVEIRA, Z. M. **Práticas de ensino de ciências e educação ambiental**. Curitiba: Multideia, 2017. 166 p.

BRAGA, C. C. G; ROSA, E. D; SILVA, I. C; OLIVEIRA, J. A. **Relação entre as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de ciências e biologia das escolas estaduais de Oliveira, MG e a indisciplina**. 2012.

DAVIS, C. O papel e a função do erro na avaliação escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1991.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. In: **Congresso nacional de educação**. 2008. p. 12298-12306.

FRISON, M. D.; VIANA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. M. **Livro didático como instrumento de apoio Para construção de propostas de ensino de ciências naturais**. 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/425.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KAVESKI, F. C. G. Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso. In: **II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**, Vitória/Vila Velha, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUNETTA, V. N. Atividades práticas no ensino da Ciência. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 1, p. 86-90, 1991.

PERUCCHI, V. A importância das bibliotecas nas escolas públicas municipais de Criciúma – Santa Catarina. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, 1999.



SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Josemary de Fátima Furtado. **Administração escolar: Projeto político pedagógico**. 2014. (Pós-graduação em gestão no contexto educacional) - Faculdade integrada Brasil Amazônia, Belém. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/fibraprojetopoliticopedagogico/3-relatorios/josemary-silva>>. Acesso em 08 julho. 2019.

SOUSA, D. L. S.; CARVALHO, D. C.; MARQUES, E. S. A. **O uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do pibid do curso de pedagogia da ufpi**. 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/54229abfcfa5649e7003b83dd4755294.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS**. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <<http://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

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



9395857 - EXPLORANDO OS CONCEITOS DA GEOMETRIA EUCLIDIANA NA PERSPECTIVA DA GEOMETRIA DOS FRACTAIS

Danielly Vítório, Fatima Victoria Hlebania de Oliveira, Guilherme da Luz Camilo, Maria Eduarda Mariano, Elisa Netto Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho caracteriza-se num relato de experiência vivenciada por docentes e discentes integrantes do subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do Curso de Matemática da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). No movimento de iniciação à docência, inserem-se as investigações sobre metodologias e recursos diferenciados e suas aplicações no âmbito da sala de aula. Neste contexto, a Geometria Fractal pode contribuir na elaboração dos conceitos geométricos euclidianos. Assim, definiu-se como objetivo, analisar o processo de elaboração dos conceitos matemáticos de polígonos triangulares, proporcionalidade e potenciação na perspectiva da Geometria Fractal. A atividade experiencial foi desenvolvida pelos acadêmicos integrantes do PIBID com estudantes do 3º ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Natálio Vassoler, Forquilha/SC, em 2018, com a supervisão da professora de Matemática da Escola. Possibilitou a vivência da docência no contexto experimental visando contribuir na formação dos futuros professores. Como resultado, observou-se que a utilização da Geometria Fractal, por meio do Triângulo de Sierpinski, contribuiu de forma efetiva na apropriação dos conceitos relacionados aos polígonos triangulares da Geometria Euclidiana e suas relações de classificação, ângulos, ponto médio, altura, perímetro e área. Além disso, possibilitou a inserção de debates e a compreensão pelos estudantes da escola, acerca da potenciação, relacionada ao processo de iteração dos fractais.

Palavras-chave: Geometria Fractal, Triângulo de Sierpinski, PIBID.

1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem é condição para a apropriação de conhecimentos que possibilita aos sujeitos, desenvolver intelectualmente e pessoalmente, situando-se no mundo, agindo e transformando. Todo ato educativo é uma ação que envolve e constitui alguém em uma cultura (SFORNI, 2004).

Neste contexto, o professor ocupa um espaço que pode ser considerado um dos principais pilares da educação, contribuindo na formação dos jovens e futuros profissionais. Os programas de iniciação à docência visam contribuir nesse processo formativo ao possibilitar uma aproximação prática dos acadêmicos de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2018). Esse movimento ocorre na UNESC com a participação dos acadêmicos e docentes no PIBID. Instituído como política pública de valorização do professor e com o intuito de elevação da qualidade dos cursos de licenciatura (CAPES, 2018), caracteriza-se num espaço privilegiado de aprendizagem da docência na Educação Matemática (PEREIRA, ZANETTE, CARDOSO, 2018). O projeto traz como ideia principal a inclusão do professor em sala de aula, durante sua formação acadêmica, vivenciando a experiência da profissão, supervisionado por professores na escola e na universidade.

No âmbito da Matemática, uma área de difícil compreensão com linguagem própria e abstrações, tem na docência o desafio de buscar novos métodos de ensino e aprendizagem, que



instigam, desafiam e motivam os estudantes a envolver-se nas atividades de aula. A Geometria Fractal, campo da Matemática que estuda objetos denominados fractais, mostra-se com potencial para explorar de forma diferenciada, conceitos geométricos euclidianos, segundo Fernandes (2007).

Este contexto motivou o presente estudo no âmbito de atividades pibidianas. Assim, optou-se por trabalhar o conhecimento geométrico dos polígonos triangulares por meio dos fractais, buscando explorar o conceito histórico, conhecimento de área, perímetro, pontos médios, triângulos, ângulos e potenciação com estudantes do Ensino Médio da Educação Básica. Assim, definiu-se como objetivo geral, analisar o processo de elaboração dos conceitos matemáticos de polígonos triangulares e potenciação na perspectiva da Geometria Fractal.

2 O Processo de Iniciação a Docência nas Licenciaturas

O Projeto PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica (CAPES, 2018). A atuação no projeto PIBID é fundamental para a formação do futuro professor. Os acadêmicos participantes têm a oportunidade de vivenciar experiências em sala de aula, atuando como professor em alguns momentos e tendo mais contato com a área na qual irão atuar, futuramente. Acompanhados por um professor da escola e por docentes das Universidades, trocam experiências e aprendem com os colegas e com os estudantes da escola. Na análise sobre a formação para a docência Nóvoa (1997), enfatiza que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p.25).

O movimento de estudos, proposição de roteiros de aula, organização de recursos didáticos, experiencição na sala de aula com os alunos e avaliação do processo, proporcionam aos pibidianos, compreender o contexto escolar e a vivência da docência. Assim, no planejamento e desenvolvimento dos projetos de aula, muitas informações são agregadas ao conhecimento dos pibidianos, promovendo reflexões acerca de como ser um bom profissional. Desta forma, é necessário ter boas expectativas e manter-se em constante evolução, sempre atualizando-se no conhecimento e aprendendo com novas experiências.

Para Tardif (2004), a docência é constituída de diferentes saberes profissionais. O saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2004, p.54). São os saberes que se constituem a partir das experiências pessoais, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos e dos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

3 A Geometria dos Fractais



A Geometria Fractal é o campo da matemática que estuda as propriedades e o comportamento de objetos denominados fractais, cujas características são a autossimilaridade, a dimensão fractal e seu processo de iteração. Infere métodos para analisar e descrever objetos e formas naturais, contrapondo-se com as limitações da geometria euclidiana (MOREIRA, 2003). É um campo de conhecimento amplo e, portanto, não é de uso exclusivo da matemática. Os estudos de fractais ocorrem em diversas outras áreas.

Entretanto, tem lugar de destaque na matemática, devido as possibilidades de exploração de diversos conceitos matemáticos, sendo alguns deles, progressões geométricas, potenciação e logaritmos, segundo Moreira (2003). Os fractais são facilmente observados na natureza, na forma empírica, em flocos de neve ou numa folha de samambaia. Apesar de não ser fácil sua definição conceitual, podemos defini-la basicamente como cópias idênticas ou similares do objeto original.

Historicamente, o conceito de fractal está associado as tentativas de definir e medir objetos para os quais as propriedades e axiomas usuais da geometria euclidiana não validavam. As ideias preliminares estão associadas a trabalhos de cientistas no período de 1857 e 1913, cujos objetos supunham ter pouco valor científico.

Oliveira (2016) afirma que o primeiro registro se deu por Apolônio, no objeto “circunferência de Apolônio”, atualmente conhecido como “Fractais de Apolônio”. A característica desses fractais é a construção de três círculos congruentes que se tangenciam e após, se constrói outro círculo no espaço vazio, e assim sucessivamente. Mesmo com a existência milenar, a ideia de fractal, conceitualmente, consolidou-se nos séculos XIX e XX. (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Barbosa (2005), somente em 1975, o termo fractal foi criado pelo matemático francês, Benoit Mandelbrot, que descobriu a geometria fractal. O nome se origina da palavra em latim *fractus*, que significa quebrar, criar fragmentos. É um objeto geométrico que pode ser dividido em partes, sendo cada uma delas, semelhante a original (BARBOSA, 2005).

São inerentes a todos os fractais, a infinitude de detalhes, as propriedades de autosemelhança ou autossimilaridade e a dimensão não-inteira, nomeada de dimensão fractal. Segundo Oliveira (2016, p.33), “A autosemelhança diz respeito ao grau de similaridade que as partes dos fractais apresentam à medida em que são ampliadas, ou seja, o quanto são parecidas as partes ao todo, por menores que sejam”.

A autosemelhança dos fractais é caracterizada a partir de duas características principais: a autosemelhança exata ou escrita e, autosemelhança aproximada ou estatística. A exata ou escrita, é o tipo mais restrito de similaridade. Nesta, qualquer parte do fractal contém cópias reduzidas do todo, ou seja, o fractal com este tipo de similaridade é formado por miniaturas de si mesmo. Entretanto, somente os fractais estabelecidos por bases matemáticas são estritamente autosemelhantes, também conhecidos como fractais puros. E, podem ser gerados por um padrão repetido, num processo recorrente ou iterativo (OLIVEIRA, 2016).

A auto semelhança aproximada ou estatística dos fractais, também conceituados como algébricos ou não-lineares, caracteriza os fractais que podem ser apenas parecidos, obedecendo medidas numéricas ou estatísticas que se preservem com a mudança de escala. Esta, representa a razão constante entre qualquer grandeza que, de forma qualitativa ou quantitativa, possibilita uma comparação. Mantém a simetria de escala, porém a transformação é imprevisível e geralmente, são construídos em computador (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Pode-se observaresse tipo de fractal na natureza, nos galhos de árvores, onde as ramificações possuem uma quantia aproximada de galhos do ramo de origem. Entretanto, variadas estruturas naturais que se caracterizam como fractais, são complexas na sua forma.

Dentre os diversos fractais, cujo desenvolvimento científico foi acelerado a partir da década de 60 em consequência da ciência da computação, que permitiu a criação de vários tipos



de fractais, destacam-se o conjunto de Cantor, o floco de neve de Koch, o triângulo de Sierpinski e o conjunto de Mandelbrot, entre outros.

4 O Triângulo de Sierpinski da Geometria Fractal: Aplicações Matemáticas

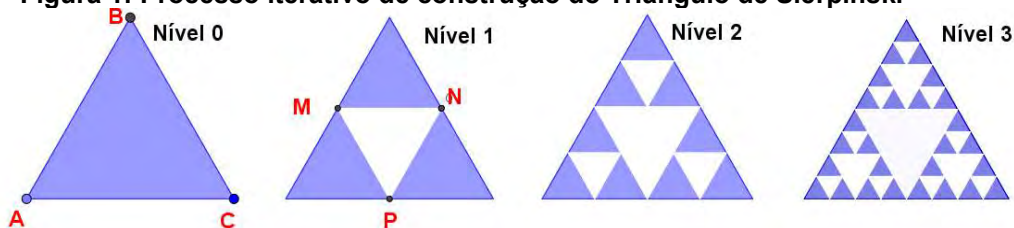
O triângulo é uma figura geométrica euclidiana formada por três retas que se encontram duas a duas e não passam pelo mesmo ponto, formando três lados e três ângulos. Segundo Dolce e Pompeo (2005), o giro em torno de um ponto fixo caracteriza a ideia de ângulo, conceituado como a medida da abertura entre duas semi-retas unidas a partir de um ponto em comum, nomeado de vértice.

Os triângulos podem ser classificados em relação aos lados e aos ângulos. Quanto aos lados, os triângulos se classificam em: equiláteros se têm os três lados congruentes; isósceles, se têm dois lados congruentes ou escalenos, se quaisquer dois lados não são congruentes. A classificação quanto aos ângulos se situa em: retângulos quando tem apenas um ângulo reto, acutângulo quando tem três ângulos agudo e obtusângulo quando o mesmo apresentar um ângulo obtuso (DOLCE; POMPEO, 2005).

Na Geometria Fractal, o Triângulo de Sierpinski, foi o objeto de estudo do matemático polonês Waclaw Sierpinski (1882-1969). É classificado em sua origem fractal como um triângulo euclidiano equilátero, segundo Nunes (2006). O Triângulo de Sierpinski, é obtido como o limite de um processo de iteração geométrica. Nesse processo, são utilizados os conceitos de ponto médio e triângulo equilátero.

O ponto médio de um segmento de reta é o ponto que divide um segmento em duas partes com medidas iguais, segundo Silva (2018). Assim, pode-se construir um Triângulo de Sierpinski (Figura 1), partindo de um triângulo equilátero ABC (Nível 0). Dos pontos médios dos lados desse triângulo constrói-se um novo triângulo interno (MNP) ao primeiro triângulo, que é removido e, assim, obtém-se a figura geradora (Nível 1).

Figura 1: Processo iterativo de construção do Triângulo de Sierpinski



Fonte: Oliveira, (2006, p.59)

Os processos de construção de triângulos equiláteros internos a partir dos pontos médios dos lados dos triângulos são ampliados a partir do nível 1 e assim, sucessivamente, obtém-se os níveis 2, 3, etc. “Repetimos continuamente o processo, ou seja, aplicamos a figura geradora em todos os triângulos equiláteros que não foram removidos e obtemos, no limite, o Triângulo de Sierpinski” (NUNES, 2006, p.17). Muitos conceitos matemáticos emergem na construção do Triângulo de Sierpinski, dentre eles, os conceitos de área, perímetro, potenciação, progressões e análise de limites.

O perímetro de um triângulo ABC representa o valor numérico indicativo da adição das unidades de comprimento obtidas em AB, BC e AC que formam os lados desse triângulo. A área ou superfície de uma figura plana está associado ao conceito de sua extensão bidimensional.



Utiliza-se como unidade de área um quadrado de lado unitário, nomeado de metro quadrado (m^2) sua unidade de medida principal. Num *triângulo*, a área pode ser determinada a partir das medidas da base (b) e da altura (h) da figura caracterizada na fórmula $S = \frac{b \cdot h}{2}$ (DOLCE; POMPEO, 2005).

A potenciação é a operação matemática que representa a multiplicação de fatores iguais indicados pela potência “a” com o expoente “n” representado pelos números naturais e a base “a”, os números reais. Neste caso, na operação de potenciação, o fator “a” é multiplicado por ele mesmo, “n” vezes. A palavra potência foi utilizada pela primeira vez por Hipócrates de Quios (470–410a.C.), que designou o quadrado de um segmento pela palavra “dynamis”, que significa precisamente, potência. Mas, foi com Arquimedes de Siracusa (287–212 a.C.), que as potenciações tiveram seus cálculos mais significativos (BARBOSA, 2016).

No estudo dos fractais do Triângulo de Sierpinski, a potenciação possibilita calcular a quantidade de triângulos obtidos nos diferentes níveis de iteração e, principalmente, quantos triângulos haverá na enésima iteração sem necessidade de construir e contar todos um a um. Da mesma forma, possibilita indicar os limites de área dos fractais por meio da modelagem matemática, envolvendo também, potenciação nos modelos construídos, facilitando assim o cálculo e chegando mais rápido e com precisão ao resultado.

5 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se num relato de experiência, com abordagem qualitativa de análise dos dados. Foi vivenciada por docentes e discentes integrantes do subprojeto PIBID-Matemática da UNESC. A atividade experiencial foi desenvolvida, no segundo semestre de 2018, com 20 (vinte) estudantes do 3ºano do ensino médio da Escola de Educação Básica NatálioVassoler, Forquilha/SC, sob a supervisão da professora de Matemática da Escola, integrante do PIBID e 06 (seis) pibidianos. Para a coleta de dados, utilizou-se de observação e registros em diários de bordo.

No movimento de iniciação à docência, os projetos de aula são desenvolvidos a partir de pesquisas e encontros para debate entre os acadêmicos e os docentes, em espaços instituídos na Universidade. São identificados por meio da observação na sala de aula na escola onde os pibidianos estão inseridos, quais conceitos matemáticos necessitam de releitura e aprofundamentos nos estudos. A partir do diagnóstico na escola são investigados metodologias e recursos diferenciados e suas aplicações no âmbito da sala de aula. Assim, a opção pelo estudo dos polígonos triangulares e suas propriedades, surgiu da necessidade detectada na escola.

Neste contexto, a proposição do estudo relacionado a Geometria Fractal emergiu como possibilidade de utilização na elaboração dos conceitos geométricos euclidianos. Os estudos foram então direcionados a compreensão de quais fractais poderiam contribuir na elaboração dos conceitos elencados. As publicações que relacionavam o Triângulo de Sierpinski aos conceitos de polígonos triangulares foram estudadas. Na pesquisa, foram incluídos os conceitos de proporcionalidade e potenciação que poderiam ser explorados.

A partir disso, elaborou-se o plano de aula. Foram organizados os materiais didáticos necessários ao desenvolvimento da proposta. As atividades experienciais de aula ocorreram num intervalo de 15 dias e 08 h/a, na escola citada. A avaliação ocorreu no processo e os dados registrados foram analisados com o objetivo de melhorar o projeto de aula, visando contribuir na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.



6 Resultados e Discussão:

Para o desenvolvimento da atividade de experientiação da docência, inicialmente, planejou-se a partir de estudos teóricos sobre o tema a ser abordado na escola. Buscaram-se em publicações na área, mais informações sobre metodologias de ensino relacionadas aos fractais e estudo do triângulo.

A proposta de aula, caracterizada em oficinas foi organizada em etapas: (a) pesquisa em grupos sobre o tema; (b) socialização dos grupos em sala de aula sobre os resultados da pesquisa; (c) construção do Triângulo de Sierpinski; (d) discussão e análise dos conceitos matemáticos desenvolvidos; (e) exposição dos trabalhos na escola.

Planejar a oficina, o que seria abordado, como se pretendia iniciar e terminar, foi fundamental nesse processo de aprendizagem de iniciação à docência. Nesta etapa, elaborou-se roteiros para avaliar fatores como o tempo a ser utilizado para cada fase de construção dos fractais e análise dos conceitos matemáticos durante a aula. Assim, a sequência didática foi construída, numa lógica de organização de forma a orientar o processo de ensino dos conceitos estabelecidos.

Ao elaborar o planejamento de aula, também foi possível entender melhor como ocorre o processo de planejar uma aula, onde pesquisar sobre o material a ser utilizado, que métodos usar e como se pretende que ocorram as ações no decorrer da aula. Como afirma Nóvoa (1995, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Desta forma, como cita o autor, a formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

A execução da proposta de aula ocorreu em novembro de 2018, com a participação direta dos seis integrantes do PIBID que atuam, semanalmente (nas quartas e quintas feiras), na Escola de Educação Básica Natálio Vassoler, Forquilha/SC, juntamente com a professora de Matemática da escola. As atividades de aula com os alunos do terceiro ano de ensino médio ocorreram no período noturno.

Com a estrutura da oficina organizada, iniciou-se o processo de execução na escola. Inicialmente, solicitou-se que os alunos trouxessem, por equipe, de casa, uma pesquisa sobre o conteúdo que seria abordado na atividade de aula, como o conceito de triângulo, classificação de triângulo, classificação de ângulos, definição de: ponto médio, mediana e altura. A proposta do estudo preliminar objetivou familiarizar o estudante com os temas propostos.

Assim, a socialização da pesquisa ocorreu na sala de aula, onde cada equipe apresentou para a turma seu respectivo tema de estudo. Observou-se que não ocorreram interrupções nem perguntas. Questionados sobre isso, percebeu-se que, o conteúdo era novo para a maioria deles. Finalizou-se esta etapa de atividades com a intervenção dos pibidianos que corroboraram com explicações complementares sobre os tópicos apresentados pelos estudantes. Algumas dúvidas surgiram então e foram sanadas pelos pibidianos.

Na segunda etapa da oficina, foram entregues materiais necessários para a atividade, como réguas, compassos e folhas A4, dando início a construção do Triângulo de Sierpinski. Como afirma Fernandes (2007), os fractais, mostram-se com potencial para explorar de forma diferenciada, conceitos geométricos euclidianos. O primeiro passo foi à construção do triângulo equilátero com o compasso, figura geométrica inicial para a construção do fractal como cita Nunes (2006). Nesta etapa, a maior dificuldade dos estudantes ocorreu no manusear o compasso e traçar os ângulos. No decorrer da oficina a dúvida mais comum foi “Como utilizar o compasso?” e questionamentos deles mesmos como “Será que vai dar certo? As medidas vão fechar?”.



Para auxiliar no processo de construção do triângulo equilátero euclidiano, base do Triângulo de Sierpinski, iniciado na folha A4, orientou-se a utilizar o compasso, na sequência planejada e orientada em sala de aula:

- Medir 5cm de cada lado da margem da folha e marcar dois pontos;
- Traçar um segmento de reta entre os dois pontos;
- Medir e marcar 0,5 cm de cada lado do segmento de reta;
- Com o compasso marcar o ângulo de 60 graus;
- Traçar uma reta que passa por esses ângulos.

Nesta sequência de construção, obtêm-se na folha A4 um polígono regular nomeado de triângulo equilátero com medida de lado equivalentes a 20cm. A sequência proposta é resultado da aprendizagem dos pibidianos no curso de Matemática, como forma conceitual de construção de um triângulo equilátero no âmbito da geometria euclidiana.

A atuação como professores, supervisionados pela professora da disciplina, representou um momento significativo e importante na formação dos pibidianos. Estar em sala de aula, na condução de um processo educativo, refletir e debater sobre os conceitos, enfatizar elementos mais importantes para a compreensão da matemática, são fundamentais no processo formativo de vivência da docência. Como afirmam Pereira, Zanette e Cardoso (2018) a participação no projeto PIBID-Matemática, constitui-se num espaço privilegiado de aprendizagem da docência, fundamental na formação dos acadêmicos, futuros professores.

A importância desse processo está expressa na fala de um dos pibidianos: “Ao estar ali na frente, não quer dizer que somos detentores daquele conhecimento passado e nem de qualquer outro. Aprendemos com os alunos o tempo todo, assim como estamos aí para que eles aprendam conosco”. Mostra também, a preocupação com acertos e erros ao afirmar que: “O medo de errar ou se equivocar nos acompanha, mas ver os alunos compreendendo e sanando suas dúvidas é algo muito gratificante e satisfatório”. Sobre isso, Tardif (2004) enfatiza que, a docência é constituída a partir das experiências pessoais, da formação acadêmica, dos acessos a diversos materiais didáticos de apoio, dos saberes vivenciados na profissão, na sala de aula e na escola.

Na sequência da atividade, os alunos foram incentivados a construir o ponto médio de cada lado do triângulo equilátero. Discutiu-se novamente o conceito de ponto médio e o significado deste num segmento. Como afirma Silva (2018) o ponto médio divide um segmento em duas partes com medidas iguais.

Os alunos iniciaram as próximas iterações, usando a definição do ponto médio, marcando o mesmo em cada segmento que representava os lados do triângulo. Ao ligar os pontos com segmentos de reta conclui-se a primeira iteração, que representa “a repetição de um procedimento consecutivamente” (NUNES, 2006, p.30), dando origem a três novos triângulos equiláteros. Na continuidade, repetiram a ação por mais quatro vezes. Conforme os processos foram se repetindo, observou-se maior dificuldade para encontrar o ponto médio dos segmentos.

Os estudantes foram orientados pelos pibidianos para encontrar o ponto médio, utilizando o recurso do compasso, conforme citado por um dos pibidianos. “Colocamos a ponta de metal do compasso em um dos vértices do triângulo inicial e abrimos um pouco mais que a metade, riscamos de um lado e do outro fora do segmento, obtendo uma meia lua, fazendo isso em ambos os lados desse segmento escolhido, obtemos dois pontos de interseção das meias luas, ao ligar esses pontos traçando uma reta perpendicular ao segmento inicial temos o ponto médio desse segmento”.



As orientações eram seguidas pelos estudantes e as dúvidas que surgiam eram sanadas. Buscou-se enfatizar, com confiança, que o processo de construção do fractal era possível, para que os mesmos se sentissem seguros, pois, observou-se no início da atividade, ao apresentar o objeto fractal nas etapas avançadas de iteração, que ficaram um pouco desmotivados a fazer, argumentando que não conseguiriam construir a figura. Entretanto, durante a construção do primeiro triângulo ficaram entusiasmados com a precisão do compasso, e foram conferir para ver se todos os lados realmente estavam iguais. Caso não estivesse preciso nas medidas iguais, tentavam fazer de novo, até atingir o resultado previsto, motivando-os a continuar.

A proposição da construção do Triângulo de Sierpinski na folha A4, contemplou até a 4ª iteração, nível 3 (OLIVEIRA, 2006). Na sequência, os estudantes fizeram a transposição da figura geométrica na cartolina colorida, construindo novamente todas as iterações propostas (Figura 2). Na etapa de transposição do fractal, cada grupo deu o seu melhor, sem exceção. No cartaz, que iria ser exposto na escola, com o objetivo de mostrar os resultados da oficina, continha o conteúdo que cada equipe pesquisou e o Triângulo de Sierpinski construído pelos alunos, relacionando os conceitos matemáticos envolvidos.

Figura 2: Construção do Triângulo de Sierpinski



Fonte: Dados dos Autores (2018)

Concluída esta etapa, discute-se quais operações matemáticas poderiam ser utilizadas para determinar a quantidade de triângulos equiláteros obtidos na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª iteração. Questionou-se sobre os processos de iteração com o perímetro de cada triângulo e a quantidade de triângulos equiláteros construídos: Na 1ª iteração, quantos triângulos equiláteros foram formados? E, na 2ª, 3ª e 4ª iterações? A cada novo triângulo, a medida dos lados diminui ou aumenta e, em qual proporção? Pode-se afirmar que os triângulos são autosemelhantes – uma de suas partes é idêntica ao todo - pois cada parte é uma cópia de si própria, ou não?

Analisando a imagem construída do fractal, os alunos perceberam que a cada iteração eram construídos novos triângulos que mantinham o mesmo formato, porém diminuíam o tamanho, estabelecendo os conceitos de semelhança de triângulos. Na 1ª iteração, o perímetro de cada novo triângulo construído é igual a $\frac{1}{2}$ do perímetro do triângulo anterior. Na 2ª iteração, o perímetro de cada novo triângulo construído é igual a $\frac{1}{2}$ do perímetro (P) do triângulo anterior e $\frac{1}{4}$ do perímetro do 1º triângulo.



Portanto, de forma genérica, pode-se afirmar que o perímetro de cada novo triângulo inscrito em “n” iterações equivale a $(1/2)^n$ do perímetro P do triângulo base, ou seja, $P_n = (\frac{1}{2})^n \cdot P$. A operação matemática de potência é resultado da análise do processo iterativo observado nos perímetros dos triângulos construídos e, é utilizada para determinar o perímetro de cada novo triângulo equilátero obtido nas “n” iterações onde o fator $\frac{1}{2}$ é multiplicado por ele mesmo, “n” vezes e seu resultado, multiplicado pelo perímetro do triângulo original. Nessa etapa da atividade de aula, observou-se que, os estudantes começaram a compreender o significado de um fractal e a sua relação, neste modelo, com a geometria euclidiana, citado por Nunes (2006).

Foi proposto então, pensarem em como resolveriam matematicamente a situação-problema referente ao número de triângulos de um fractal com 10 iterações, por exemplo, sem a necessidade de desenhar os triângulos ou contá-los. Alguns ficaram curiosos e um deles encontrou a solução, relacionando com a potência de 3^{10} . Solicitou-se que explicasse aos outros e para quem não havia compreendido, ampliou-se o debate com mais questionamentos e explicações.

Nas reflexões em sala de aula, os conceitos relacionados a área dos triângulos foram desenvolvidos, buscando a relação com a fórmula da área de polígonos triangulares citados por Dolce e Pompeo (2005). Trabalhou-se a relação entre as unidades de medida de comprimento e área, caracterizando a área ou superfície da figura plana em estudo, nas relações euclidianas determinadas a partir das medidas da base (b) e da altura (h) da figura cuja fórmula é definida por $S = \frac{b \cdot h}{2}$ (DOLCE; POMPEO, 2005).

Observou-se que, no Triângulo de Sierpinski a área de cada novo triângulo construído, tende a zero, pois a cada iteração, a área reduz-se para $\frac{3}{4}$ da área da iteração anterior. Por exemplo, se a área inicial 1cm^2 , ao fim da primeira iteração é $\frac{3}{4}$ de 1cm^2 , na 2ª iteração equivale a $(\frac{3}{4} \cdot \frac{3}{4})$ de 1cm^2 , etc. Assim, a área limite é $(\frac{3}{4})^n$ de 1cm^2 que tende a 0. Tem-se novamente, o processo de potenciação utilizado na determinação da área de cada triângulo construído a partir das “n” iterações.

Na última etapa das atividades desenvolvidas, os cartazes com os resultados dos estudos foram expostos no pátio interno da escola. A exposição externa dos resultados das atividades de sala de aula, com momento de socialização no pátio da escola, mostrou-se significativo para a aprendizagem dos mesmos e para os pibidianos em processo de formação de iniciação à docência.

7 Conclusão

A experiência vivenciada de iniciação à docência pelos integrantes do subprojeto PIBID - Matemática da UNESC, caracterizou-se no movimento investigativo de planejamento, execução e avaliação de uma proposta de aula que objetivou a elaboração de conceitos matemáticos de polígonos triangulares, proporcionalidade e potenciação na perspectiva da Geometria Fractal.

O estudo relacionado à Geometria Fractal contribuiu na perspectiva de utilização de metodologia e recursos diferenciados que podem contribuir na elaboração dos conceitos geométricos euclidianos. No processo de pesquisa dos diferentes fractais, verificou-se que, há muitas possibilidades e tipos diferenciados que exploram outros conceitos matemáticos e podem ser utilizados em novas proposições de aula.



Observou-se, também, que a Geometria de Fractais era algo novo para os estudantes do ensino médio, causando estranheza. Mas ao mostrar que os fractais estão presentes no cotidiano, em objetos que apresentam autossimilaridade e iteração, como empiricamente, nas folhas de samambaia, por exemplo, relacionando com o cotidiano deles, o tema despertou interesse e tornou mais fácil o processo de debate e reflexão sobre esse tema.

Entretanto, ao analisar inicialmente um Triângulo de Sierpinski não foi diferente a estranheza dos alunos na construção e definição do mesmo. Continuamente afirmavam que não ia dar certo ou que não conseguiriam. O movimento contínuo dos pibidianos, orientando e incentivando as diferentes etapas de construção do mesmo, possibilitou mudanças nos questionamentos. Os conceitos de um segmento de reta, do ponto médio, de ângulos internos de um triângulo, de altura, perímetro e área foram debatidos a cada etapa da construção. Então, ao fazer a primeira e segunda iteração eles já estavam compreendendo que o Triângulo de Sierpinski é uma figura geométrica, que a cada nova iteração aumentam o número de triângulos e diminuem o seu perímetro e a sua área, por exemplo.

Na observação da execução da proposta de aula, verificou-se que os estudantes mostraram interessados na medida em que as atividades eram desenvolvidas. A presença dos pibidianos foi diversas vezes solicitada, durante o desenvolvimento das atividades, aspecto que evidencia uma possível motivação para aprender.

Conclui-se que as experiências vivenciadas nesse processo, incluindo a avaliação dos momentos experienciados, a aprendizagem no registro e auto avaliação da experiência de sala de aula, foram de suma importância no processo formativo de iniciação à docência. Contribuiu efetivamente na formação acadêmica e profissional, proporcionando vivências muito significativas, como o contato com a sala de aula, com os alunos, com o ambiente escolar. Atuando como professores no planejamento, execução e avaliação da oficina, aprende-se assim, a resolver situações de sala de aula, relevante na profissão, conhecendo nosso futuro campo de trabalho.

Como resultado, observou-se também, que a utilização do Triângulo de Sierpinski, contribuiu de forma efetiva na apropriação dos conceitos relacionados aos polígonos triangulares e suas relações de classificação, ângulos, ponto médio, altura, área e perímetro. A potenciação emergiu no processo de iteração dos fractais, na análise das “n” iterações possíveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ruy Madsen. **Descobrimos a geometria Fractal**: para a sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BARBOSA, Ricardo Augusto Oliveira José. **Ensino de Potência e Funções Exponenciais**. Três Lagoas – MS, 2016.

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (MEC). **Pibid**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 18 Mar 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Ciências Humanas. V.14, n.1, p.268-288. Lajeado/RS: UNIVATES. 2017.

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau. **Fundamentos de Matemática Elementar: Geometria Espacial**. V.10. 5ª ed. São Paulo: Editora Atual. 2005.



- FERNANDES, Jaqueline Aparecida. **Fractais: uma nova visão da matemática**. 2007. 45 f. Monografia (Especialização), Unilavras, Lavras, 2007.
- MOREIRA, I. C. **Fractais: Complexidade e Caos**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ/ COPEA. 2003.
- NÓVOA, Antônio (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, Antônio. A Formação de Professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.p.15-34.
- NUNES, Raquel Sofia Rebelo. **Geometria Fractal e Aplicações**: Departamento de Matemática Pura Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Janeiro: 2006.
- OLIVEIRA, Genilton José Cavalcante. **Ensaio Fractais à Luz do Ensino Médio**: Universidade Federal de Alagoas Instituto de Matemática em rede Nacional – PROFMAT. Maceió, Abril. 2016.
- PEREIRA, LedinaLentz; ZANETTE, Elisa Netto; CARDOSO, Eloir Fátima Mondardo. **Educação Matemática e Iniciação a Docência**: Inter-relação de conhecimento entre a Escola e a Universidade. *In*: SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo ... [et al.]. (orgs). Nós, professores [recurso eletrônico] : experiências do PIBID na UNESC. vol. II. Criciúma, SC : EDIUNESC, 2018. p.62-82.
- SILVA, Marcos Noé Pedro da. **Ponto médio de um segmento de reta**. 2018 Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/matematica/ponto-medio-um-segmento-reta.htm>>. Acesso em 01 de junho de 2019.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**: Contribuições da Teoria da Atividade. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2004.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004



4927974 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DO PROJETO RONDON: REALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GUATAMBU - SC

Francine Lunardi Calegari, Eduardo Gonçalves Eckert, Giovana Vito Mondardo, Rafael Amaral Oliveira, Fernanda Guglielmi Faustini Sonogo, Barbara Victoria Balduino Jacomini, Daniel Pereira Pinheiro

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA

O Núcleo Extensionista Rondon (NER) é uma ação de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com a parceira de outras universidades do Brasil, como a Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Essa ação de extensão possibilita o contato dos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento com a sociedade, por meio da realização de oficinas de assuntos interdisciplinares aos municípios atendidos pelas operações realizadas pelo NER. O objetivo deste trabalho é relatar as experiências, através de oficinas vivenciais na 16ª Operação Gilmar de Almeida Gomes, realizada no Oeste Catarinense. O enfoque deste relato é do grupo que ficou alojado no município de Guatambu/SC, entre os dias 10 e 20 de julho de 2019. As atividades pautadas foram escolhidas através da demanda de cada respectivo município. A metodologia utilizada foi o trabalho com troca de experiências, vivências e conteúdos adquiridos no âmbito acadêmico para a comunidade atendida. Conclui-se que ao final do projeto, a extensão universitária é de suma importância para a aquisição de conhecimentos, favorecendo o exercício da cidadania e transformação da sua realidade social.

Palavras-chave: RONDON, extensão universitária, experiência, UNESC.

1 Introdução

O NER - UDESC²¹ teve início no ano de 2010, trabalhando na perspectiva regional e se tornando uma das principais ações de extensão da UDESC, possibilitando o intercâmbio dos acadêmicos e a inserção da universidade em diferentes áreas de conhecimento e, em diversas regiões do estado de Santa Catarina (UDESC, 2019). Isso permite contribuir no desenvolvimento social, buscando-se, assim, a garantia da interdisciplinaridade, do adquirir conhecimento através da extensão, visando o tripé da pesquisa, ensino e extensão.

O projeto tem na sua essência, como objetivo geral, possibilitar o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, cultural e social, por meio de ações de extensão universitária (UDESC, 2019) durante a sua realização, sendo ela, através de palestras, minicursos, oficina, se pretende ao final da operação acadêmicos(as), transformados e com olhar crítico perante o seu lugar aonde vive, que levam em conta os saberes e fazeres populares e garantem valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social.

A extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade. Ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos, em que a universidade também

²¹ Núcleo Extensionista RONDON, realizado pela Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC



aprende com a própria comunidade, e a sua realidade. Assim, a universidade pode planejar, e executar as atividades de extensão abrangendo os valores e cultura de cada local, atendendo o disposto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988 que assegura: “[...], às universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão[...]”.

Assim sendo, a extensão universitária é assegurada por lei, consolidando e complementando o aprendizado com prática. Essa aplicação, evidentemente, deve ser planejada e acompanhada por docentes e profissionais das respectivas áreas do conhecimento.

Em 2019, o NER/UDESC realizou a operação Gilmar de Almeida Gomes, em 12 municípios da região da AMOSC²², entre eles Guatambu/SC. Com uma equipe de 13 participantes, cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Administração Pública, Engenharia Ambiental, Arquitetura e Urbanismo, Geografia, Direito. Durante a operação foram realizadas diversas atividades em oito áreas da extensão universitária: educação; saúde; meio ambiente; direitos humanos e justiça; cultura; comunicação; trabalho; e tecnologia e produção.

Foram realizadas no município 28 oficinas nas mais diversas áreas do conhecimento citadas acima, mas selecionadas apenas duas oficinas para maior enfoque neste presente relato de experiência, sendo elas: a oficina de compostagem pelo método Lages, e a oficina conhecendo e brincando com o solo.

2 Núcleo Extensionista Rondon

Criado através da Portaria nº 1192/2010, o Núcleo Extensionista Rondon teve início no ano de 2010, atuando nas diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Buscando-se assim a inserção dos acadêmicos, da interação entre a Universidade e a comunidade e por meio de ações de Extensão Universitária no âmbito da UDESC, reforçando a missão da Universidade diante a realidade social. (UDESC, s/p, 2019).

Alguns objetivos destacados pela UDESC (2019, s/p.):

Avaliar a realidade social e cultural local e nacional; Associar seu campo de formação profissional com as necessidades da comunidade; Contribuir para a formação do universitário como cidadão;
Identificar novas metodologias para atuação profissional aplicadas à realidade cultural e social[...].

Em sua 16ª edição, a ação extensionista realizada, presta homenagem ao Professor Gilmar de Almeida Gomes, docente do CEO-UDESC, falecido em fevereiro, entusiasta das operações NER-UDESC e reconhecido estudioso da sociedade e natureza da Região Oeste catarinense. Cada equipe foi composta, preferencialmente, por até 15 rondonistas, constituindo dois coordenadores, um motorista, um monitor (Bolsista do NER-UDESC) e 11 estudantes de cursos de graduação e/ou pós-graduação, sendo encaminhados aos respectivos municípios, para a realização de oficinas.

3 Metodologia

²² Associação de Municípios do Oeste de Santa Catarina



A metodologia deste relato de experiência se deu a partir da realização do Projeto Rondon. Relatando os métodos participativos no quadro da extensão universitária, porque, possui propriedades interativas, comunicativas e/ou participativas por parte da comunidade. Procurou-se descrever como se deram as duas oficinas, e a interdisciplinaridade dos cursos.

4 Relato de experiência do Projeto Rondon

Se algo temos a ensinar, muito temos a aprender. E é essa troca que nos permite fazer novas conexões. A aprendizagem é a capacidade que temos de fazer e manter relações um com o outro. Aprender, instiga cada vez mais, descobrir novos conceitos e métodos. A aprendizagem faz maior ou menor sentido às pessoas, à medida que aquilo que aprendem tem algum significado para suas vidas. Seja pelo simples fato de trazermos aquele conhecimento para a nossa vida.

É na busca desse aprendizado que a troca de experiências, diálogo e prática, se tornam peças fundamentais de nosso quebra-cabeça, de sair da zona de conforto de buscar novas experiências que nos transformamos. Do que nos adiantaria metodologias diferenciadas, se antes não aprendermos a ouvir, respeitar, e refletir sobre as realidades que diferem da nossa. Assim, conhecer o cotidiano das pessoas, trocar informações e saberes, valorizar as experiências locais, e dividir o mesmo espaço de convivência com pessoas de outros cursos, de outras culturas que pensam diferentes de vocês propicia reflexões do seu modo de ver o mundo e lidar com ele.

Durante o projeto, houve diversas experiências ricas em saber como as oficinas de todas as áreas do conhecimento, mas me chamou a atenção essas duas oficinas que vão ser apresentadas no decorrer do relato, pois me permitiram observar os comportamentos das crianças, a qualidade de ensino, e a minha postura como professora, estando ali muito mais para aprender do que para ensinar.

Como a oficina de compostagem, método de Lages de compostagem que seguiu algumas etapas, basicamente:

1º etapa: separar uma boa quantia de lixo orgânico, no qual se enquadra, restos de cascas de frutas e saladas;

2º etapa: escolher um local, é recomendado fazer um cercado para evitar que animais venham interferir na compostagem;

3º etapa: Os restos orgânicos são empilhados em camadas de 20 a 40 cm de altura, a camada que recobre o lixo precisa ser rica em nitrogênio, para estabelecer um equilíbrio com o carbono presente no lixo, serragem, grama ou folhas, também utilizados na compostagem;

4º etapa: É necessário que sejam feitos furos diariamente, promovendo a oxigenação e a liberação de gás carbônico, oriundo do processo aeróbico de decomposição do material orgânico, e seja liberado para a atmosfera. Após 15 a 20 dias o material estará todo degradado, podendo ser reutilizado novamente, ou para plantio de hortaliças. Finalizando assim o ciclo.

Na figura (01), apresenta-se um passo a passo da realização da oficina de compostagem com a finalidade de representar todos os seus processos.

Figura 1 – 1) Escolha do local para a composteira; 2) Restos orgânicos são empilhados; 3) camada de cobertura com folhas ricas em nitrogênio; 4) furos nas camadas orgânicas, e posteriormente finalização.



Fonte: CALEGARI (2019)

A oficina de compostagem foi realizada em duas instituições de ensino, na Escola Municipal de Francisco Corá, e CEIM Criança Feliz, ambas localizadas no município de Guatambu. Toda a equipe extensionista ficou engajada, 11 merendeiras, juntamente com o prefeito do município.

Durante a realização da oficina foi questionado se elas já haviam feito algum método de compostagem, nas suas casas ou no próprio estabelecimento, mas a grande maioria tinha conhecimento, mas nunca haviam realizado. Após a explicação, e após participarem da oficina, as merendeiras mostraram-se bastante animadas para colocar o método em ação também nas suas casas.



A segunda oficina que, cativou-me com novas ideias e conhecimentos, foi a de conhecendo e brincando com o solo, que ocorreu ao ar livre, segue abaixo o passo passo:

1. Para a realização da oficina foi necessário coletar amostras de solos próximos ao local da oficina, permitindo assim, ter acesso facilitado a principal matéria prima utilizada na oficina, o solo;
2. Foi realizado um questionamento em forma de diálogos, sobre os tipos de solos, e o seus respectivos usos;
3. Após isso foi abordado os assuntos como: tipos de solo, textura, pigmento, viscosidade, e outras propriedades, com o uso das amostras de solo;
- 4.

Toda a oficina ocorreu ao ar livre, que fez com os alunos observassem, e pegassem na mão, os tipos de solos do lugar aonde eles vivem, e comparando assim os solos argilosos, arenosos, no processo de drenagem.

Figura 2 - Oficina brincando e aprendendo com o solo



Fonte: CALEGARI (2019)

Sendo o solo de Guatambu predominantemente de Latossolo Vermelho com característica argiloso e de coloração avermelhada, foi possível durante a oficina realizar brincadeiras como: pintura de paisagens; massinha de modelar; vasilhames, tornando a oficina divertida, e rica em conhecimento, conforme a figura 3.

Figura 3 - Moldando o solo.



Fonte: CALEGARI (2019)

A equipe desta oficina, foi composta por 4 acadêmicos dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, e Geografia, e um dos coordenadores. Realizada com 25 crianças com idades entre 4 anos e adolescentes de 15 anos.

Adequando a linguagem para todos os públicos, foi possível que ao final da oficina a maioria compreendessem qual é o solo da sua localidade, e seus usos, e sua importância para a manutenção da vida, para que assim no seu dia-a-dia tenham conhecimento do seu espaço geográfico, e das interferências antrópicas. Segue abaixo alguns registros da oficina:

Figura 4 – Registro final da oficina com os participantes.



Fonte: CALEGARI (2019)

No momento da realização desta oficina nota-se que muitos alunos que não se sentiam a vontade de participar em outros momentos (oficinas, minicursos), e essa oficina pode propiciar no seu decorrer a “quebra do gelo”, com o fato de ser ao ar livre eles se sentiram mais à vontade.

5 Conclusão

A extensão universitária possibilita ao acadêmico (a), sair da sua zona de conforto, buscar novos conhecimentos, realizar a troca de saberes, a ter contato com outras realidades, e assim mudar sua perspectiva de vida. Ao se tornar extensionista, conviver em sociedade, se depara com um vasto leque de aspectos culturais, organizações sociais diferentes da qual está acostumado a viver, se tornando um transformador.

Participar de um projeto de extensão, oferece aprender muito mais que ensinar, ouvir muito mais que falar, conviver em harmonia com pessoas independentemente de quaisquer diferenças, e são escolhas como esta que permite observar o mundo com outra ótica. Experiências como esta, faz com que existam acadêmicos (as), antes do Rondon, e após o Rondon, totalmente instigados e apaixonados pela extensão universitária, e pelos diversos momentos de diálogo, e memórias.

O município de Guatambu proporcionou todos os auxílios necessários para os 10 dias no município, trabalhando toda a logística de divulgação com a sua comunidade, e apresentando o município com os planos de desenvolvimento e metas de transformação do espaço geográfico, e perspectivas para o futuro.

Foram escolhidas essas duas oficinas devido a minha graduação, e o meu amor pela educação, e por pessoas, despertando o interesse de trabalhar em uma forma mais ampla o método de compostagem nas residências e outros ambientes.

Já a oficina de solos me chamou muita atenção, pois no ensino regular o conteúdo de solo é muito curto na escola, e essa experiência me proporcionou aprender e também, me fez enxergar o grande potencial que esse conteúdo pode trazer para o ensino de Geografia.



REFERÊNCIAS

UDESC. **NÚCLEO EXTENSIONISTA RONDON**. 2019. Disponível em:
<<https://www.udesc.br/nucleorondon>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Art. 207 da Constituição Federal de 88**. Disponível em:
<<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650167/artigo-207-da-constituicao-federal-de-1988>>.
Acesso em: 22 jul. 2019.



1299581 - FILOGENIA EM SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS SERES VIVOS.

Beatriz Luiz Sebastião, Giana Remus, Mainara Figueiredo Cascaes 1

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Rastrear a ancestralidade comum entre os grupos de organismos permite prever certas características não antes observadas, bem como entender a história evolutiva de um grupo natural e a ordem de aquisição de suas novidades evolutivas. No ensino de biologia, é de extrema importância o uso de metodologias científicas, como as da filogenia evolutiva, pois proporcionam ao aluno o entendimento sobre a sequência de parentescos entre os organismos. O presente estudo está sendo realizado com uma turma de 2º ano do ensino médio, na disciplina de Biologia, pelo Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, na Escola de Ensino Básico Natálio Vassoler, município de Forquilha, Santa Catarina. A prática pedagógica desenvolvida neste estudo tem como objetivo demonstrar em forma de cladograma as características compartilhadas entre os grupos de organismos, desenvolvendo com os alunos uma construção do conhecimento de forma orgânica. Inicialmente, foi apresentado o conceito de cladogramas e árvores filogenéticas, começando com os três domínios: Bacteria, Archea e Eukaria. Desse modo, pode-se discutir não só a história evolutiva dos seres vivos, como também as características associadas a esses grupos. Na sequência, foi proposto para a turma a construção de um clado do Reino Plantae, com a intenção de relacionar as características que representam os grupos ao longo de uma linha evolutiva. Com a atividade desenvolvida, pode-se analisar uma melhor compreensão por parte dos educandos, deixando de lado o ensino fragmentado e dando espaço a um conteúdo sequenciado.

Palavras-chave: Cladogramas, construção do conhecimento, metodologias científicas.

1 Introdução

No ensino contemporâneo existem discussões de que valorizar o conhecimento prévio do aluno e a interação entre os fatos do cotidiano e o saber sistematizado, estimula uma leitura crítica das interferências da ciência e da tecnologia na sociedade, além de ressaltar a necessidade de se buscar uma melhor qualidade de vida no planeta através da aquisição de novos valores e atitudes (Krasilchik, 2004).

Segundo Lopes, Ferreira e Stevaux (2008) essa ideia de ensino pressupõe que o professor aplique metodologias e utilize os recursos necessários para a construção do conhecimento, e não somente que o aluno absorva conceitos prontos, que muitas vezes são inquestionáveis e de difícil compreensão. Nesta conjuntura, a aquisição e o desenvolvimento de habilidades através de metodologias diferentes, onde os alunos possam observar, registrar e comparar dados, construir, interpretar e analisar gráficos, estabelecer modelos, formular hipóteses e transferir conhecimentos a novas situações de aprendizagem, pode ser diferencial no processo de aprendizagem (LOPES; FERREIRA; STEVAUX, 2008).

Os autores *op. cit.* ainda comentam que para promover um ensino/aprendizado coerente em Biologia, é necessário entender a dinâmica da vida orientada pelo processo evolutivo. É substancial identificar as transformações dos organismos ao longo do tempo e situar as linhagens com representantes atuais. É extremamente importante que o aluno possa reconhecer as diferenças e semelhanças, a identidade e unidade do sistema vivo (LOPES; FERREIRA; STEVAUX, 2008).



O relato apresentado está sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, no estabelecimento de ensino Escola de Ensino Básico Natalio Vassoler, uma escola estadual, situada no município de Forquilha Santa Catarina, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no período matutino. A práxis pedagógica desenvolvida e relatada neste estudo tem por intuito o uso de metodologias diferenciadas, por meio da construção de cladogramas, para auxiliar na construção do processo de ensino/aprendizagem para o ensino dos seres vivos.

2 Referencial Teórico

Nas Ciências Biológicas, o naturalista sueco Carl Von Linnée – Lineu (1707-1778) é considerado o pai da sistemática, por meio do seu sistema binominal de nomenclatura. O sistema de Lineu se tornou muito difundido e aceito na comunidade científica da época e, até hoje, vem sendo utilizado em materiais de divulgação científica e em livros didáticos (DUPRÉ, 2002). As categorias taxonômicas de Lineu são insuficientes para comportar toda a diversidade conhecida e, ao longo da história da Biologia, os taxonomistas contemporâneos trazem novas categorias para poder organizar a biodiversidade presente na atualidade.

Segundo Amorim (2002) a Sistemática Filogenética é uma metodologia de classificação dos organismos que busca refletir a história evolutiva dos grupos e reuni-los com base no grau de parentesco filogenético, proposta por Willy Hennig, em 1950. A classificação proposta por Lineu, ainda nos moldes aristotélicos, resiste há mais de 250 anos. O advento do evolucionismo no século XIX e mesmo os avanços tecnológicos na capacidade de investigar microrganismos, no século XX, não abalaram a estrutura estabelecida por Lineu no século XVIII e detalhada por Lamarck no início do século XIX, essa estrutura só ruíu ante o acúmulo de incongruências evidenciadas pela Sistemática Filogenética (AMORIM, 2002).

A introdução da sistemática filogenética no Ensino Médio contribui diretamente para o ensino dos seres vivos, desde as bactérias até os eucariontes. Também podendo abordar outros tópicos, como a evolução do comportamento e a evolução dos sistemas do corpo relacionada ao meio. A vantagem do uso da sistemática filogenética consiste em permitir uma abordagem comparativa da vida e diminuir a distância entre os grupos de seres vivos, construindo assim, uma linha de raciocínio sobre parentescos (GUIMARÃES, 2005).

Segundo Santos e Calor (2007) a sistemática filogenética possibilita a síntese de uma grande quantidade de informação, como características, morfologia externa, embriologia, fisiologia e comportamento, em árvores evolutivas. Nestas árvores, denominadas cladogramas, são dispostas as relações de parentesco entre grupos biológicos baseadas na modificação de seus atributos através do tempo. Além disso, seu uso pode facilitar a introdução de conceitos relativos à construção, aceitação e refutação de hipóteses científicas, aproximando os estudantes da prática e da natureza da ciência biológica, ajudando no pensamento crítico do educando.

O livro didático é a fonte de informação científica mais utilizada em sala de aula, assumindo a função de materializar os principais saberes relativos a uma área do conhecimento em determinada série. Sua importância é tamanha que, frequentemente, o livro tem se tornado o elemento direcionador do processo de ensino-aprendizagem, representando em muitos casos, o único material de apoio didático disponível para alunos e professores (LOPES; VASCONCELOS, 2012). Partindo dessa concepção, os autores realizaram uma pesquisa onde analisaram treze livros didáticos, sendo que apenas oito contemplaram o assunto “filogenia”, e desses, somente quatro deixavam claro que a hipótese filogenética apresentada era apenas uma entre vários sistemas possíveis de classificação dos seres vivos. Os autores *op. cit.* ainda comentam que a classificação



tradicional é incoerente nos livros didáticos, com uma visão evolutiva do sistema vivo abandonada. Apesar da ampla aceitação científica, os novos conhecimentos são adotados tardiamente na formação acadêmica em Ciências Biológicas e no Ensino Básico. O tratamento da Biodiversidade, mantido numa visão tradicional, reforça ideias equivocadas sobre a sistematização do universo biológico.

O livro didático deve servir de auxílio e base para discussões, mas não deve ser fonte de informações inertes. Autores como Krasilchik (2008) e Fracalanza (1993) comentam sobre a problemática e erros encontrados em livros didáticos, em relação a imagens, termos incorretos e até mesmo erros gráficos, em suma, o livro didático não corresponde a uma versão fiel das diretrizes e programas curriculares oficiais, nem a uma versão fiel do conhecimento científico.

Partindo do fato citado acima, é necessário a utilização de recursos didáticos diferentes, que facilitem a compreensão da nomenclatura científica e auxiliem no processo de ensino/aprendizagem. Essa busca por soluções alternativas tem levado muitos professores a desenvolverem em suas salas de aula algumas inovações para atingir tais objetivos (OLIVEIRA, 2005; AZEVEDO & BEZERRA, 2006).

Nesse contexto, o ensino de Biologia é mais do que ensinar inúmeros nomes que não têm significados para os alunos, deve pensar em estratégias de conexões entre os conceitos e áreas da Biologia, de modo que essa ciência seja compreendida de forma coerente pelos alunos. Dessa forma, alguns conceitos podem ser organizadores do ensino de Biologia, uma vez que, estabelecem inúmeras relações e aglutinam grande parte dos conceitos biológicos. Um dos conceitos que se tem entendido como capaz de organizar tanto o conhecimento biológico como o seu ensino, é o conceito Evolução Biológica através dos estudos dos seres vivos (MEGLHIORATTI, 2004).

3 Metodologia

O relato está sendo desenvolvido na Escola de Ensino Básico Natalio Vassoler, situada no município de Forquilha - SC, juntamente com uma turma de 2º ano (2001) do ensino médio.

Com a necessidade de abordar o tema sobre seres vivos de uma forma diferenciada, surgiu a ideia de utilizar os aspectos filogenéticos como uma forma de auxiliar na explicação dos cinco reinos (Monera, Protista, Fungi, Plantae e Animalia), tentando, assim, mediar de forma participativa na compreensão do conteúdo. Dessa forma, foi pensando em diferentes metodologias que pudessem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem. Para isso, foram utilizadas bibliografias sobre filogenia para auxiliar os alunos na apropriação do conhecimento durante as aulas. Desta forma, a árvore da vida trabalha como um guia para se preparar e se apresentar todos os conteúdos em sala de aula.

Após essa primeira integração com a temática, os alunos foram apresentados ao conteúdo sobre Reino Plantae, onde puderam analisar todas as características. Na sequência, cada aluno desenvolveu um cladograma, para facilitar o desenvolvimento do aluno, a residente desenhou no quadro branco o esboço de um cladograma, com instruções para a sua produção. Esta atividade teve o intuito de identificar características de cada grupo, construindo com os alunos um pensamento evolutivo, usando a filogenia como metodologia e instrumento para a explicação dos grupos de organismos.

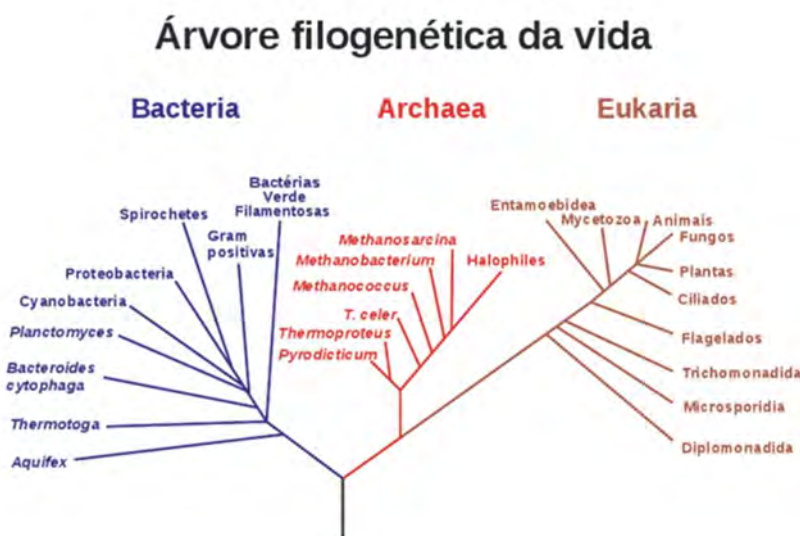
4 Experiência de Ensino



No decorrer das aulas sobre seres vivos, observou-se a dificuldade dos alunos em compreender as características que surgem ao longo da linha evolutiva. Segundo Santos e Calor (2007) essa perspectiva voltada à compreensão das características compartilhadas na filogenia, tem a ideia de que todo animal, planta, alga ou microrganismo está historicamente conectado em algum nível hierárquico, deixando mais clara a sua compreensão. Como exemplo, podemos citar as células da pele, que são compartilhadas por todos os animais. A epiderme, por exemplo, tem a mesma origem evolutiva em uma medusa, em uma planária, e, até mesmo em nós humanos, uma vez que ela se originou no ancestral comum dos eumetazoários.

Dentro dessa perspectiva, ocorreu o planejamento do ensino, onde os conteúdos foram divididos em quatro aulas. Iniciou-se com o conteúdo sobre Reino Monera, apresentando para a turma a árvore filogenética da vida, (Figura 1), que apresenta os três domínios: Bactéria, Archea e Eukaria. Nesta aula, a residente explicou as principais características e diferenças entre os três grupos, construindo com os educandos o conhecimento prévio sobre filogenia e pensamento evolutivo.

Figura 1: Árvore filogenética da vida apresentada em sala de aula para os educandos.



Fonte autora (2019).

Na segunda aula foi introduzido o assunto sobre Reino Plantae, onde a Residente apresentou cada grupo de planta, usando como material de apoio uma tabela contendo as principais diferenças de cada grupo (Figura 2), com imagens dos principais representantes. Após a explicação do conteúdo, foi conduzida a atividade de confecção dos cladogramas, sobre os quatro grupos de plantas (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas). Os cladogramas continham os quatros grupos do Reino Plantae, um ancestral comum e as principais características que marcaram o processo evolutivo de cada grupo (Figura 3).



Figura 16: Tabela entregue aos alunos do 2º ano do Ensino Médio como material de apoio para a aula sobre Reino Plantae, ministradas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia.

Fonte da autora (2019).

Briófitas	Pteridófitas (samambaias e licófitas)	Reino Plantae: Eucariontes Pluricelulares Fotossintetizantes
Plantas avasculares	Possuem vasos condutores	
Necessitam de água para reprodução	Possuem raízes, caules e folhas	
Não possuem raízes, caules e folhas verdadeiras	Não possuem sementes, flores e frutos	
Não possuem flores, sementes e frutos	Necessitam de água para reprodução	
Representante: Musgo	Representante: Samambaia	
		
Gimnosperma		Angiosperma
Possuem vasos condutores	Possuem vasos condutores	Possuem vasos condutores
Possuem raízes, caules e folhas	Possuem raízes, caules e folhas	Possuem raízes, caules, flores, sementes e frutos
Não necessitam de água para a reprodução	Não necessitam de água para a reprodução	Produzem pólen
Possuem sementes nuas	Possuem sementes nuas	Não necessitam da água para se reproduzir
Produzem pólen	Produzem pólen	Representantes: Laranjeira, limoeiro entre outras plantas com frutos.
Representantes: Pinheiro e araucária	Representantes: Pinheiro e araucária	

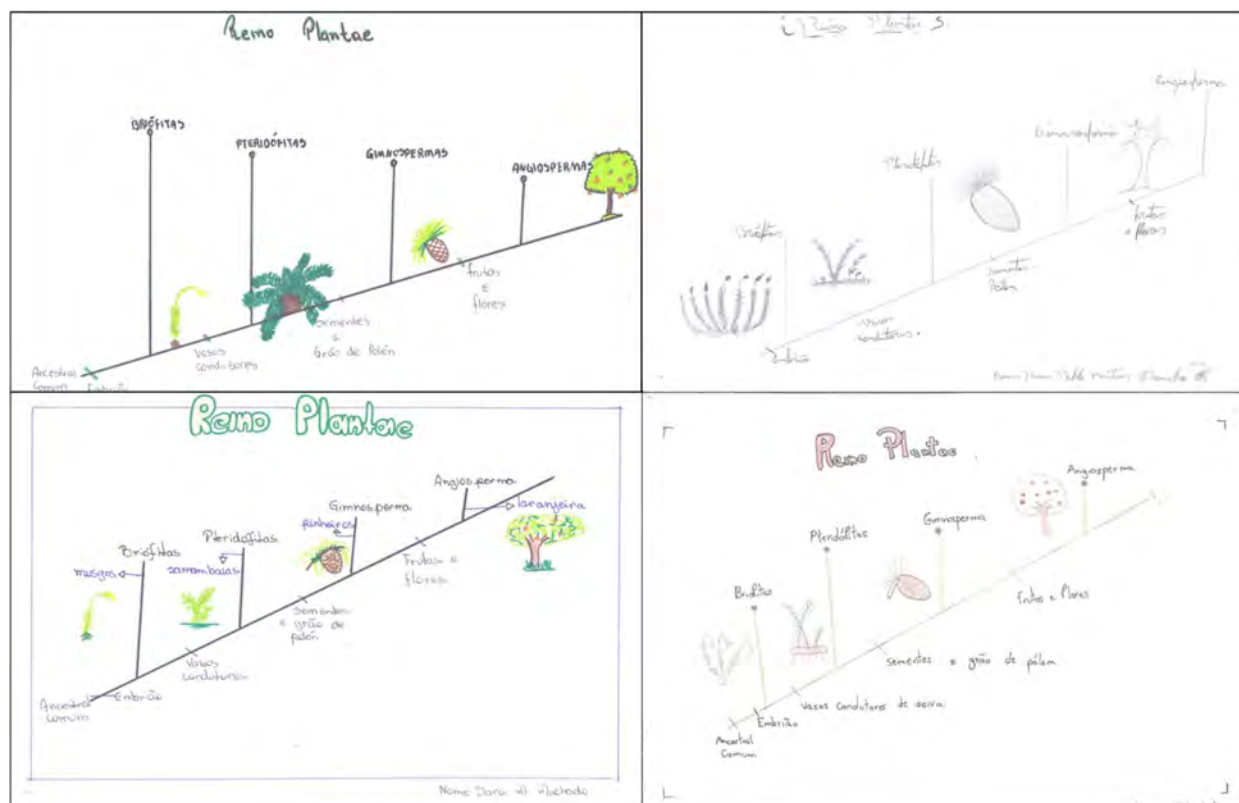
Todos os alunos se mostraram empenhados no decorrer da atividade, demonstrando interesse e participação ativa. Pode-se observar o engajamento e aceitação da turma com a atividade, onde expressaram o conhecimento adquirido durante a explicação do conteúdo no cadograma, desenhando e pontuando as principais estruturas.

No fim da atividade foi promovida uma discussão com a turma, com o intuito de obter um feedback dos alunos referente a nova metodologia proposta pela residente. Algumas das respostas foram: “Deu para compreender as características que iam surgindo com cada grupo de planta”, “É muito difícil e dá muito trabalho, mas no final dá para entender”, “É diferente e difícil, mas faz a gente pensar”. Todos os alunos puderam demonstrar sua opinião sobre a atividade.

O resultado da primeira parte do relato de experiência foi muito significativo, tanto para a residente que está iniciando a vida docente, quanto para os alunos, que através de uma metodologia diferenciada conseguiram relacionar a evolução biológica juntamente com morfologias dos diferentes grupos de plantas.



Figura 3: Exemplos de cladogramas do Reino Plantae confeccionados pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio, da EEB Natalio Vassoler, durante as aulas de Biologia ministradas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica– Subprojeto Biologia.



Fonte: da autora (2019).

O presente relato se encontra em andamento. Durante o decorrer de todos os grupos de seres vivos será realizado a confecção dos cladogramas destacando as principais características que separam ou agrupam os grupos.

5 Conclusão

A construção do conhecimento através da filogenia foi o principal objetivo deste trabalho. A partir da filogenia, o professor é capaz de descrever a biologia como resultado do processo de descendência, com modificação ao longo do tempo. Todas as características animais e vegetais, qualquer detalhe na fisiologia dos organismos e todos os aspectos do mundo vivo poderão ser representados em diagramas ramificados, que resumirão os padrões de distribuição dessas características.

O uso da filogenia para explicar e construir o conteúdo foi de grande importância no processo de ensino/aprendizagem, pois com a ajuda dessa ferramenta foi possível que os alunos conseguissem não somente entender as características que reúnem ou separam os grupos de seres vivos, mas também compreender como ocorre a evolução biológica.



REFERÊNCIAS

AMORIM, D.S. Fundamentos de sistemática filogenética. Holos Editora, Ribeirão Preto, 2002. 136p.

AZEVEDO, G. D.; BEZERRA, M. J. D. avaliação da aprendizagem: uma estratégia inovadora na disciplina de Anatomia Humana. In: GOMES, M. C. S. (org). Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação. Natal: Ed. UFRN, 2006.

DUPRÉ, J. Hidden treasure in the linnean hierarchy. Biology and Philosophy, v. 11, p. 423-433, 2002.

ERESHEFSKY, M. The evolution of the linnaean hierarchy. Biology and Philosophy, v. 12, p. 492-519, 1997.

FRACALANZA, H. O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

GUIMARÃES, M. A. Cladogramas e evolução no ensino de Biologia. 2005. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2005.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo, ed. HARBA Ltda, 4 ed., 267 f., 2008.

LOPES, W. R.; FERREIRO, M. J. M.; STEVAUX, M. N. Proposta Pedagógicas para o Ensino Médio: filogenia de animais. **Polyphonia/solta A Voz**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.264-286, 1 mar. 2008. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rp.v18i2.3417>.

LOPES, W. R. VASCONCELOS, S. D. REPRESENTAÇÃO E DISTORÇÕES CONCEITUAIS DO CONTEÚDO “FILOGENIA” EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Mina Gerais, v. 14, n. 3, p.150-165, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1295/129525405007.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. História da construção do conceito de evolução biológica: possibilidades de uma percepção dinâmica da ciência pelos professores de Biologia. Dissertação de mestrado pela UNESP. Bauru: 2004.

OLIVEIRA, S. S. Concepções alternativas de ensino de Biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. *Educar*. v. 26, p. 233-250, 2005.

SANTOS, C. M. D.; CALOR, Adolfo Ricardo. ENSINO DE BIOLOGIA EVOLUTIVA UTILIZANDO A ESTRUTURA CONCEITUAL DA SISTEMÁTICA FILOGENÉTICA. **Ciência & Ensino**. v. 1, n. 2, p.1-8, jun. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282153721_ENSINO_DE_BIOLOGIA_EVOLUTIVA_UTILIZANDO_A ESTRUTURA_CONCEITUAL_DA_SISTEMATICA_FILOGENETICA_-_I>. Acesso em: 09 jul. 2019.



Fonte financiadora: citar o(s) fomento(s) e/ou apoio recebido (s) para execução do trabalho, se houver.



2786389 - O ENSINO DA CAPOEIRA A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Andreza de Oliveira da Silva, João Fabrício Guimara Somariva, Adalberto Alves de Castro, Rodrigo Moraes Kruel

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.

Para que a capoeira possa se sustentar na escola, a Educação Física a ela ligada necessita de uma abordagem pedagógica que a trate como um movimento de luta e emancipação do povo brasileiro, que entenda a riqueza de movimentos e ritmos presentes desde sua concepção. Desse modo, o objetivo desse estudo foi analisar o desenvolvimento do conteúdo capoeira nas aulas de Educação Física a partir da abordagem Crítico-Superadora. Para tal elaboração, adotamos o procedimento metodológico da pesquisa-ação, por meio da aplicação de um programa de aulas para uma turma do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública no município de Gravatal / SC. As aulas foram filmadas e transcritas para um diário de campo, objetivando explorar minuciosamente a metodologia utilizada. Ao término das aulas percebemos a importância do professor de Educação Física definir-se por um caminho, uma concepção pedagógica. Ficou evidente que a abordagem Crítico-Superadora trata a capoeira entendendo-a como um patrimônio universal que precisa ser assimilada pela escola. Por fim, acreditamos que este estudo possa representar um convite aos professores ao estudo das propostas pedagógicas críticas de Educação Física, em especial a abordagem Crítico-Superadora. A nosso ver, trata-se da proposta ideal para a apreensão dos conhecimentos relativos à capoeira, bem como das demais manifestações da cultura corporal.

Palavras-chave: Capoeira, Educação Física, Abordagem Crítico-Superadora.

1 Introdução

Considerada como a luta pela sobrevivência e aos maus-tratos, a capoeira é considerada uma manifestação Afro-brasileira. Foi criada pelos escravos como uma forma de defesa pessoal, já que os mesmos não podiam utilizar nenhum tipo de arma. Ponso e Araújo (2014) afirmam que a capoeira se constituiu de um elemento de resistência física e simbólica à violência em que eram submetidos os escravos.

Ao longo do tempo e com a abolição da escravatura, a capoeira perde o significado bélico e passou a ocupar espaços negados ao longo de sua história, como o de educação formal e de atuação política (PONSO; ARAÚJO, 2014). Sua inserção nesses espaços se dá pela justificativa de simbolizar a resistência de uma cultura que tem em sua marca a luta pela transformação social.

Por ser elemento importante da cultura brasileira, estudos vêm sendo realizados a respeito da inserção da capoeira dentro do ambiente escolar. Para Darido e Rangel (2015) a prática da capoeira deve estar inserida na escola de acordo com os pressupostos educacionais, pois, a mesma apresenta características que se aproximam de outras manifestações importantes (danças, lutas, esportes, jogos e ginásticas), portanto, este conteúdo da cultura corporal possui potencial para ser explorado amplamente por todas as áreas do conhecimento, principalmente pela disciplina de Educação Física.

Segundo Soares et al., (2012), a disciplina de Educação Física, que trata pedagogicamente nas escolas dos conhecimentos da cultura corporal, deve ressignificar a capoeira



sendo esta considerada uma manifestação cultural, trabalhando com sua historicidade, sem desencarná-la do movimento político e cultural que a gerou.

Para que a capoeira possa se sustentar na escola, acredita-se que a Educação Física a ela ligada necessita de uma abordagem pedagógica que a trate como um movimento de luta e emancipação do povo brasileiro, que entenda a riqueza de movimentos e ritmos presentes desde sua concepção. Assim, confiamos que a abordagem Crítico-Superadora tem as características necessárias para ampliar o aprendizado da capoeira nas aulas de Educação Física e consequentemente possibilitar que os estudantes passem a respeitar este conteúdo da cultura corporal genuinamente brasileiro.

Diante do desafio de nos colocarmos perante a referida proposta e conteúdo de ensino, levantamos o seguinte questionamento: como desenvolver a capoeira nas aulas de Educação Física baseando-se na abordagem Crítico-Superadora?

A partir da problemática posta, objetivou-se nesse trabalho analisar o desenvolvimento do conteúdo capoeira nas aulas de Educação Física a partir da abordagem Crítico-Superadora. Especificamente pretendemos: a) desenvolver aulas de capoeira utilizando a abordagem Crítico-Superadora; b) analisar a prática docente utilizada a partir da abordagem em questão; e c) identificar limites e possibilidades para o ensino da capoeira com base na abordagem Crítico-Superadora.

2 Referencial Teórico

A história da capoeira

Ao abordar o termo capoeira e sua história, Campos (2001) relata sobre a existência de duas versões de sua origem. A versão de origem africana e a versão criada pelos escravos no Brasil. Para o autor não existe documentos que comprovem o surgimento da capoeira. Durante o governo Deodoro da Fonseca, o Conselheiro Ruy Barbosa, então Ministro da Fazenda, mandou queimar todos os documentos referentes à escravidão negra no Brasil, por achar que se tratava de uma mancha histórica do país e que deveria ser apagada. Ainda segundo Campos (2001), pesquisadores que estiveram na África, principalmente em Angola, relatam nunca ter encontrado algum vestígio de uma luta parecida com a capoeira.

Darido e Rangel (2015) também afirmam que a capoeira do Brasil não existe na África, o que se pode afirmar é que a capoeira foi criada pelos africanos no Brasil, ou seja, ela é considerada uma manifestação Afro-brasileira.

Ao longo do século XIX os capoeiristas passaram por perseguições, mesmo assim nunca deixaram de praticá-la. No estado do Rio de Janeiro, então capital do Império, os capoeiras²³ se organizavam em grupos e agiam como instituições de resistência ao sistema, provocando desordem de todo o tipo (PONSO; ARAÚJO, 2014).

Segundo Vidor e Reis (2013), a capoeira se tornou crime logo após a proclamação da República, com a publicação do Código Penal em 11 de outubro de 1890. Só em 1930 a capoeira deixa de ser considerada crime e o principal motivo para a descriminalização dessa prática foi a sua transformação em esporte.

Durante o século XX, com a influência da Educação Física em nível mundial apresentando características nacionalistas principalmente no governo Getúlio Vargas, surge a tentativa de transformar a capoeira em Ginástica Brasileira. Assim, a capoeira começa a ser vista

²³ Grupos de negros que portavam facas e navalhas, conhecidos como maltas que lutavam contra os sistemas concededores de hábeis golpes de corpo que passaram à tradição como 'capoeira' (SOARES, 1999).



como um esporte nacional, sob forte influência do regime nacionalista e, em 1941 acontece a promulgação do novo Código Penal, na qual as manifestações religiosas da cultura Afro-brasileira foram descriminalizadas (PONSO; ARAÚJO, 2014).

Com sua livre manifestação, dá-se início aos primeiros núcleos de ensino da capoeira, entre os quais ganham destaque dois grandes mestres, Vicente Ferreira Pastinha (Mestre Pastinha) e Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba) (PONSO; ARAÚJO, 2014).

O ensino da capoeira na escola

Enquanto elemento da cultura corporal, a capoeira se legitima na escola por ser uma manifestação genuinamente brasileira. Trabalhar a capoeira no ambiente escolar possibilita aos estudantes a construção e interlocução de conhecimentos, tornando acessíveis elementos significativos de resistência física, política e cultural dos negros no país (PONSO; ARAÚJO, 2014).

A **Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro** de 2003, que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, torna obrigatório o ensino da História e cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Segundo Silva (2012) a criação e decreto destas Leis possibilita a presença e o estudo da capoeira na escola, pois permite compreender a construção cultural do povo brasileiro a partir das contribuições dos africanos. Já Radicchi (2013) diz que essa lei colocou a necessidade de inserção efetiva da temática da história e da cultura Afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, sendo a capoeira um importante conteúdo a ser trabalhado, considerando os princípios apresentados na lei.

Uma pesquisa realizada por Ehrenberg (2012), com professores de Educação Física da rede pública e privada de Votorantim/SP, evidenciou que os docentes participantes alegaram não trabalhar com a capoeira em suas aulas devido a alguns fatores, como falta de espaço, falta de formação no meio acadêmico, materiais adequados e até mesmo desinteresse na busca de novos conhecimentos.

O Professor de Educação Física exerce um papel importante quando se trata do ensino da capoeira por ser uma temática que abrange várias características da cultura corporal. No entanto, boa parte dos docentes por não apresentarem um conhecimento válido e sólido sobre a arte da capoeiragem acaba dando destaque aos conteúdos com maior prestígio social, como futebol, voleibol, handebol, basquetebol, entre outros. (SOARES *et al*, 2012).

Melo (2011), afirma que é responsabilidade do professor de Educação Física abordar a capoeira como conteúdo nas aulas. Contudo, sua aprendizagem está diretamente relacionada com a formação no meio capoeirístico e não com o meio acadêmico, ou seja, fora da universidade. Essa característica certamente limita/elimina as chances de massificação dessa cultura nas escolas, pois, os cursos de Educação Física, mesmo possuindo uma matriz curricular com diversidade de conteúdo, ainda se encontram incapazes de garantir uma capacitação para a capoeira.

Abordagem Crítico-Superadora

Nas sociedades de classe, o movimento social se caracteriza, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas e seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio. Já os interesses históricos da classe trabalhadora se expressam por meio da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho (SOARES *et al.*, 2012). Entre esse embate de classes é que as crises se instauram e que oportunamente surgem as pedagogias.



Segundo Soares et al., (2012) a pedagogia é a teoria que constrói os discursos e as explicações sobre a prática social e sobre as ações do homem na sociedade, onde se dá a sua educação. Quando a pedagogia já não mais convence os sujeitos de determinadas classes são substituídas e superadas. É nessa perspectiva que a abordagem Crítico-Superadora emerge no início da década de 1990 ao buscar responder os interesses da classe trabalhadora.

De acordo com o Soares et al., (2012), a abordagem Crítico-Superadora se caracteriza por ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Ela é diagnóstica, pois remete à constatação e leitura dos dados da realidade na qual o sujeito pensante imite um juízo, e esse juízo depende de quem julga. Judicativa porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. E teleológica porque busca uma direção.

Darido e Rangel (2015) afirma que a abordagem Crítico-Superadora levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Considera que a abordagem mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirir os conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças no seu decorrer.

A Educação Física, segundo Soares et al., (2012) é a disciplina responsável por tratar pedagogicamente nas escolas da cultura corporal. Os temas que abrange a cultura corporal são: jogo, esporte, ginástica, dança, capoeira, entre outros.

Os conteúdos da cultura corporal a serem trabalhados na escola, devem emergir da realidade do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão da realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum. O professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas. (SOARES et al., 2012).

Soares et al., (2012) apresenta alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento, princípios esses de seleção e organização do conhecimento e serão explicados na medida em que emergirem junto a análise do programa de aulas, são eles: a relevância social, contemporaneidade, adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno, confronto e contraposições de saberes, simultaneidade, espiralidade e provisoriade do conhecimento.

3 Metodologia

Este estudo se desenvolveu por meio de um programa de aulas para uma turma do 8º ano (anos finais do Ensino Fundamental) de uma escola da rede pública no Município de Gravatal/SC. A escolha da turma em questão, justifica-se pelo fato de que a professora/pesquisadora já trabalhou a capoeira anteriormente com alguns estudantes da turma no projeto *Mais Educação*²⁴.

Antes de dar início à pesquisa, fez uso da documentação prevista na legislação de ética em pesquisa, que são: carta de apresentação do acadêmico pesquisador; declaração de ciência e concordância da instituição envolvida; termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE assinado pelos pais/responsáveis dos estudantes.

²⁴ O programa mais educação é uma estratégia do Governo Federal que se efetiva através do Ministério da Educação. Constitui a agenda de educação integral, nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, são escolhidas seis atividades, a cada ano. Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>



Todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao parecer do comitê de ética da Plataforma Brasil em que foi emitido o parecer aprovado de número 2.690.923/2018

Nessa pesquisa foi adotado o procedimento metodológico da pesquisa-ação,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985 p.18).

Em termos práticos, a pesquisa-ação possui uma peculiaridade participativa, pelo fato de promover interação entre pesquisador e membros representativos no processo. Essa metodologia além de envolver-se diretamente com os pesquisados busca uma solução do problema encontrado durante a pesquisa. Este procedimento objetiva simultaneamente a intervenção, elaboração de conhecimento e seu desenvolvimento (VERGARA, 2005).

Como procedimentos metodológicos foram aplicadas oito aulas sendo duas aulas faixas²⁵ uma vez por semana durante um mês, baseados na abordagem Crítico-Superadora.

Aplicou-se o programa de aulas com o auxílio de filmagens. Estas foram fundamentais para a obtenção de uma visão ampla da abordagem utilizada, o que ajudou na construção do diário de campo.

A turma era formada por 23 alunos, com média de 13 anos de idade, sendo que 07 eram meninos e 16 eram meninas. De uma maneira geral os estudantes eram ativos, mas alternavam momentos de pouca participação. Ao serem solicitados, todos interagiam.

O programa de oito aulas desenvolvido entre 06 de agosto a 27 agosto de 2018 e transformado em anotações dentro do formato de diário de campo

Para a análise e discussão dos resultados foram selecionados os momentos que melhor explicitam os acontecimentos do programa de aulas, sempre com o intuito de extrair do conjunto de dados levantados aqueles que, entre os demais, pudessem evidenciar de forma clara e precisa a prática pedagógica da capoeira na abordagem Crítico-Superadora. Baseando-se nos objetivos da pesquisa, norteamos nossa análise:

a) na forma como conduzíamos as atividades, as dificuldades encontradas, bem como os procedimentos na mediação dos debates;

b) a presença dos princípios curriculares da abordagem Crítico - Superadora no trato da capoeira.

4 Experiência de Ensino

O cenário das intervenções pedagógicas

A escola conta com um pátio coberto uma quadra poliesportiva coberta. No entanto, como a instituição passava por reforma e o pátio estava impossibilitado para o uso, a quadra era o único local disponível para as aulas de Educação Física, no entanto, este espaço era de utilização de outra turma. Assim optamos em aplicar as aulas na praça próxima à escola que já era costumeiramente utilizada para as aulas de Educação Física. Assim optou-se por desenvolver as aulas em sala de aula e na praça.

A escola possui um considerável número de instrumentos de capoeira adquiridos no ano de 2015 e 2016 no projeto Mais Educação. Os materiais são: 1 atabaque, 3 pandeiros, 2 agogôs

²⁵ Duas aulas seguidas de Educação Física, sendo 45 min para cada aula.



1 reco-reco e 3 berimbaus. Devido algumas mudanças que ocorreram para a reforma, não foram encontrados os berimbaus que estavam disponíveis na escola. Desse modo, fez-se uso de um instrumento emprestado.

Relatando as Aulas

1ª e 2ª aula (06/08/2018): A história da capoeira.

Para iniciar o conteúdo, partiu-se de uma conversa em sala de aula, onde foi solicitado aos estudantes que se organizassem em círculo para dialogar sobre o tema capoeira. Na sequência, foi escrito no quadro a palavra “capoeira”, e logo em seguida foram feitos alguns questionamentos para assim conhecer o que os alunos já sabiam sobre tema. Esta ação teve como objetivo realizar um dos princípios de organização dos conteúdos, sugeridos pela abordagem Crítico-Superadora, o confronto e a contraposição de saberes.

Soares et al., (2012) trata esse princípio como sendo o momento de compartilhar significados construídos pelo aluno por meio de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar e o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum.

Este ponto de partida é chamado por Saviani (2003) como prática social. É o momento de análise sobre o que estudantes e professor sabem (ou não) sobre o conteúdo e garante ao último, informações importantes para a adequada organização didática da sequência do programa de aulas. No entanto, nos alerta o autor que professor e estudantes se encontram em níveis diferentes de entendimento (conhecimento e experiência) da prática social, neste caso a compreensão da capoeira.

Para dar início à prática social, algumas perguntas com base no princípio do confronto e organização dos saberes foram realizadas com o intuito de realizarmos a leitura da realidade.

Professora Pesquisadora (P.P): *O que é a Capoeira para vocês?*

Luana: *Atividade Física!*

Gabriel: *tem relação com os escravos! Eu já fiz capoeira!*

Luana: *Para se defender!*

Foram anotadas no quadro as palavras ditas pelos alunos, “*atividade física*”, “*escravos*”, “*defesa*”. No intuito de ampliar o campo de conhecimento, acrescentaram-se as palavras: “*África, Brasil e afro – brasileira*”. As palavras acrescentadas tinham o objetivo de trazer ao debate à origem da capoeira e assim dar início a história. Na sequência traçou-se um paralelo entre as palavras anotadas no quadro com a seguinte pergunta realizada pela professora/pesquisadora: “*A capoeira teve sua origem na África ou no Brasil?*”.

De acordo com Soares et al., (2012) é fundamental que se faça o confronto entre o saber popular apresentado pelo aluno com o conhecimento científico universal trazido pela escola. Ao trazer-se essa condição para a reflexão pedagógica, se possibilita o aluno durante a sua escolarização a superação do senso comum e construção de formas sofisticadas do pensamento.

Ao finalizar o diálogo, a proposta para aquele momento era criar uma dinâmica que possibilitasse os estudantes relacionar o momento no qual os escravos buscavam a liberdade com a história abordada na sala. Assim, dirigiu-se para o local no qual seria realizada a dinâmica proposta na praça local próximo a escola. Logo explicou-se para os alunos a atividade:

P.P: *Irei escolher duas pessoas para serem os pegadores, os demais ficarão desse lado e tentarão passar por eles sem ser pegos, quem conseguir passar para o outro lado está salvo,*



quem for pego deverá voltar à área de início. Ao iniciar a explicação, logo um aluno fez a relação da história com a dinâmica:

Gabriel: *entendi! A gente tem que tentar fugir para aquele lugar lá aonde os escravos fugiam!*

P.P: *Que lugar Gabriel? Explique melhor!*

Gabriel: *para o Quilombo!*

Nesse momento, Gabriel faz a relação entre a atividade desenvolvida e os aspectos históricos debatidos na aula. De certa forma, se observa aqui o momento de entendimento do problema da atividade. Gasparin (2002) afirma que é na prática social inicial que o estudante começa a tomar consciência do problema social representado, nesse caso a fuga dos escravos.

Durante a atividade surgiram várias dúvidas com relação ao espaço e ao local no qual os alunos deveriam fugir:

Luana: *Professora? Tem que passar da linha branca a do meio fio? Eu fui até lá! e eles têm que ficar aqui no meio ou podem ir até lá?*

P.P: *Não delimitamos um local, apenas que conseguisse passar pelos pegadores sem ser pego! Se você conseguiu passar por eles sem ser pega você está salva!*

P.P: *Pessoal vou sugerir a vocês que para se salvarem terão que passar da linha branca, caso um dos pegadores encostar em vocês sem ultrapassar a linha branca do meio fio, vocês serão pegos.*

Saviani (2003) chama a atenção para a prática da problematização que visa detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. Para Gasparin (2002), os questionamentos gerados durante as aulas devem estar em conformidade com os objetivos de ensino e irão guiar todo o caminho do professor e dos estudantes.

Após a segunda tentativa, a turma foi reunida para assim fazer a relação da história com a dinâmica realizada:

P.P: *como podemos relacionar essa atividade com a história da capoeira?*

Alunos: *a gente era os escravos!*

P.P certo! *E quem estava pegando?*

Heitor: *A gente era os capitães do mato!*

P.P: *isso! E as áreas? O local que vocês tinham que chegar para se salvar?*

Alunos: *era o quilombo!*

P.P: *e quando os escravos eram capturados eles eram levados para onde?*

Alunos: *de volta para as senzalas!*

P.P: *isso! Vocês conseguiram entender um pouquinho da história! Muito bem!*

Nesse momento podemos destacar a simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade. Segundo Soares et al., (2012) simultaneidade é um princípio curricular onde os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. Os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir desse princípio/explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente.

3ª e 4ª aula (13/08/2018) Conhecendo os estilos de capoeira

Uma das características apresentadas a partir da 3ª e 4ª aula foi a retomada da aula anterior, ou seja, todo início de aula reunia-se os alunos para uma breve discussão sobre o que foi



feito com o intuito de ligá-los a aula, bem como que percebiam que o conhecimento está em constante ampliação. Logo em seguida foram apresentados vídeos os quais traziam a história da capoeira, a vinda dos negros ao Brasil e os quilombos. Após a apresentação dos vídeos fez-se uma breve discussão a partir de questionamentos para saber o que os estudantes haviam compreendido:

P.P: *Na última aula falamos sobre a história, e esse primeiro vídeo nos mostrou como foi a época da escravidão, e como era feito o mercado de escravos. Já o segundo vídeo fala sobre os quilombos, alguém gostaria de comentar algo?*

Beatriz: *Quilombos era o acampamento de escravos, para onde eles fugiam!*

P.P: *isso Beatriz! O quilombo era para onde os escravos iam quando conseguiam fugir das senzalas!*

Para dar continuidade foi apresentada aos alunos em forma de slide a história da capoeira desde sua origem até a sua proibição e sua liberação e os estilos de sua prática que foram se constituindo ao longo do tempo, bem como os mestres mais importantes de cada época. Após a apresentação propôs-se um trabalho em grupo sobre os tipos de capoeira mais praticados a capoeira de angola (grupo 1) e a capoeira regional (grupo 2).

Ao término da elaboração do trabalho proposto, iniciou-se as apresentações, juntamente com questionamentos aos alunos com o intuito de verificar a compreensão deles sobre o conteúdo. Ao finalizar as apresentações foi reproduzido um vídeo²⁶ no qual abordava os dois estilos de capoeira, explicando sua origem e características.

Como se pode observar, as aulas 1,2,3 e 4 tiveram um enfoque histórico-conceitual sobre a capoeira. A intenção foi evidenciar os aspectos que tornam essa manifestação da cultura corporal brasileira um importante patrimônio que deve ser não apenas respeitado, como também vivido. Por isso, a abordagem Crítico-Superadora dispense uma atenção especial para a historicidade, pois entende que o estudante, ao ter conhecimento da história da capoeira, terá a consciência que se trata de uma cultura genuinamente brasileira e que é sua função, enquanto sujeito histórico entendê-la, transformá-la e transmiti-la para todos. Nas palavras de Soares et al., (2012, p. 40):

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

É nesse sentido que ao se transmitir e refletir juntos aos estudantes a história da capoeira se está ressignificando sua presença atualmente. A Educação Física tem o papel de recuperar a capoeira enquanto manifestação cultural, trabalhado com a sua história, sem deixar de lado o movimento cultural e político no qual a originou. (SOARES et al., 2012).

Por fim, com o intuito era encaminhar a proposta das próximas aulas. Apresentou-se aos estudantes um vídeo²⁷ no qual mostrava o funcionamento da roda de capoeira, seus instrumentos, as músicas, a organização e os movimentos de acrobacias.

²⁶ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=kYkIVX-Khi0>

²⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nOJUyDGq_I0



Aula 5ª e aula 6ª (20/08/2018): fundamentos da capoeira.

Na 5ª e na 6ª aula o enfoque foi a apreensão dos fundamentos da capoeira. No início fez-se a retomada da aula anterior lembrando tudo que foi abordado e discutido na última aula. Iniciou-se a aula com uma roda, na qual a pediu-se para que os estudantes, dois a dois jogassem capoeira do modo como eles conheciam.

Esse momento da vivência da roda percebeu-se que as maiorias dos alunos se sentiam inseguros ao iniciar, com exceção de Gabriel que se mostrou ansioso em entrar na roda. Como nenhum dos colegas quisera acompanhá-lo, a professora/pesquisadora se prontificou ao mesmo tempo em que se explicou à todos sobre a roda de capoeira.

Ponso e Araújo (2014) trata esse momento da roda como um espaço de construção coletiva. Segundo o autor é a partir dela que se produzem as relações sociais, atribuindo funções a cada um de seus participantes, assim independente do estágio de desenvolvimento e conhecimento sobre a capoeira que cada um se encontra, todos se tornam responsáveis pela sua realização.

Ao observar o primeiro jogo, alguns alunos tomaram iniciativa e entraram na roda e realizaram movimentos de ataque e defesa sem ao menos conhecê-los. Após a prática da roda, reuniram-se os alunos para uma breve conversa sobre a ginga, movimento base da capoeira.

P.P: *alguém sabe qual é o movimento base?*

Gabriel: *A ginga!*

Assim pediu-se para que Gabriel demonstrasse a ginga e posteriormente seu detalhamento foi realizado. Segundo Smouter e Velozo (2015), a ginga é o elemento básico para se iniciar à capoeira, é a partir dela que são inseridos os movimentos mais complexos.

Fica evidente aqui que a abordagem Crítico-Superadora também dá atenção ao ensino da técnica. Soares et al., (2012) diz que, a forma como é organizado o conhecimento, não desconsidera o domínio das técnicas, mas não as coloca como únicos conteúdos de aprendizagem.

Após a explicação e demonstração da ginga, pediu-se aos estudantes que executassem o movimento individual e depois em dupla. No decorrer da aula foram executados outros movimentos de ataque e defesa e, por fim, foi realizada uma nova conversa sobre as atividades:

P.P: *alguém conhece algum movimento de defesa? Vocês fizeram na roda!*

Luana: *essa professora (reprodução do movimento), só não lembro o nome!*

P.P: *esse é um movimento de defesa Luana, pode fazer ali no meio para que todos possam ver?*

Erick: *é cocorinha?*

P.P: *sim, esse movimento se chama cocorinha, agachados com os dois pés juntos no chão e uma mão protegendo o rosto e outro de apoio no chão. Vamos fazer?*

Após todos realizarem a *cocorinha*, solicitou-se aos alunos que fizessem o próximo movimento de defesa chamado *esquiva lateral*, o qual foi realizado por Beatriz. No entanto, o movimento realizado pela aluna tratava-se da *guarda baixa*, movimento semelhante a esquiva lateral. Na sequência, explicou-se a turma a diferença entre os dois movimentos, juntamente com suas execuções. Após explicar os movimentos de defesa, pediu-se para que executassem individualmente ambos os movimentos de esquiva lateral e a *cocorinha*. Na medida em que realizavam os movimentos solicitados, a professora/pesquisadora realizava correções individualmente.

Após o ensino dos movimentos de defesa, iniciou-se aos movimentos de ataque. Para isso foram selecionados os golpes de *meia lua de frente*, *martelo* e por último a *armada*.



Após a realização dos movimentos, propôs-se aos alunos, que executassem os movimentos de ataque e defesa em dupla. Problemas foram encontrados devido à dificuldade em dar atenção a todos, mas, conforme o andamento da atividade as dúvidas foram sendo eliminadas.

A forma com que as aulas foram conduzidas levou em consideração o princípio da adequação as capacidades sócias cognoscitivas do aluno. Segundo Soares et al., (2012) durante o momento da seleção há de se ter a competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e as suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

Para finalizar, como de costume, realizou-se uma conversa com os alunos sobre o que foi feito em aula questionando os movimentos de defesa executados. Logo em seguida realizou-se o encaminhamento para a próxima aula, onde a professora/pesquisadora relembriaria todo o assunto visto nas aulas anteriores e que eles iriam ter um contato com os instrumentos e realizaríamos outra roda. Também foi o momento de anúncio da avaliação que realizariam ao final do conteúdo.

Aula 7ª e 8ª (27/08/2018): A roda de capoeira

O ponto de partida para as últimas aulas se deu como uma breve explicação aos alunos sobre seu objetivo. Após o breve relato, os estudantes sugeriram realizar primeiramente a avaliação e depois fazer a roda. A sugestão foi aceita e a aula procedeu da seguinte forma: discussão sobre a história, os estilos e mestres, os movimentos praticados. Na sequência ainda em sala apresentaram-se os instrumentos no intuito de reconhecer o som e o ritmo de cada um deles. No momento da apresentação, vários alunos ficaram curiosos para tocá-los. Dois alunos Gabriel e Ana Rita já sabiam tocar o atabaque e o pandeiro.

Para Gasparin (2002), a prática social final é o retorno a prática social inicial, ou seja, esse momento é a transmissão da teoria para a prática dos objetivos de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos.

Logo após a apresentação dos instrumentos, aplicou-se a avaliação escrita, com sete questões sendo quatro objetivas e três discursivas. As questões tiveram como tópicos a história, mestres, estilos, instrumentos e fundamentos.

Para a abordagem Crítico-Superadora, a avaliação vai muito além do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas ou selecionar e classificar os alunos. A avaliação do processo ensino-aprendizagem está vinculada ao projeto político-pedagógico da escola. Para entender o processo de avaliação, não se deve cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, é necessária a consideração de outras dimensões desse processo, suas significações, implicações e consequências políticas e sociais (SOARES et al., 2012).

Após todos terminarem a avaliação a aula teve continuidade na praça com a realização da roda. Assim, o início se deu a partir das palmas e logo após incrementou-se músicas. Ao questionar a turma se conheciam alguma música de capoeira, alguns alunos que já haviam participado do projeto de capoeira na escola, lembraram algumas músicas:

“Vou dizer ao meu senhor que a manteiga derramou!”

“à maré ta cheia ioiô a maré ta cheia ia ia!”

“Paranauê paraná”

“Navio negreiro”

Segundo Ponso e Araújo (2014) a capoeira conta com a música na construção de conhecimentos e construção de visão de mundo, apresentando nas cantigas fundamentos filosóficos ideológicos e sociais, que vai desde aspectos subjetivos até análises sociais críticas que



abordam a história do nosso país, e o surgimento da capoeira no contexto sócio-político. Ainda segundo as autoras, dentro da roda as letras das cantigas cantadas tem o objetivo de contar algo uma história, ou expor os sentimentos de quem as canta.

Após algumas músicas cantadas pelos estudantes, a professora/pesquisadora solicitou que demonstrassem os movimentos feitos nas aulas dentro da roda. Simultaneamente se explicou os procedimentos para a participação na roda de capoeira:

***P.P:** na roda nós começamos em círculo, antes de iniciar o jogo, nós esperamos a bateria iniciar e só depois da autorização do berimbau que podemos iniciar o jogo. Então quem começa é o berimbau, depois o atabaque, o pandeiro e por último o agogô e reco-reco, após o mestre iniciar a música e autorizar o início do jogo, inicia dois a dois, depois de terminar, cumprimenta e vai para o final da roda e inicia mais dois, de preferência os que estão nas duas pontas da bateria. Também existe o jogo de compra, é quando um dos capoeiristas que está aguardando para jogar interrompe o jogo, para jogar com um dos dois capoeiristas que já estavam jogando!*

Durante o andamento da roda, solicitou-se aos alunos que cantassem e batessem palma. Ana Rita, por saber tocar o atabaque se ofereceu para utilizar o instrumento.

No primeiro momento, observou-se que os alunos estavam inseguros para entrar na roda. No decorrer das ações percebeu-se a perda da timidez e um aumento da desenvoltura de todos ao utilizarem os movimentos vistos na aula e outros que foram sendo reinventados.

Podemos dizer que na roda os jogadores têm liberdade em se expressar, nesse momento os alunos foram adaptando o jogo criando movimentos livres conforme a suas necessidades. Ponso e Araújo (2014) afirmam que sem roda não tem capoeira. É a roda que dá sentido à prática, é nela que os saberes se unem, é o símbolo maior da capoeira, nela se transmite vários conhecimentos. Ela é uma construção coletiva de conhecimento.

Ficou clara a apreensão dos conhecimentos relativos à capoeira pelos estudantes se refletirmos sobre o desenvolvimento das aulas explicitado na segunda execução da segunda roda. A insegurança demonstrada no início do conteúdo foi superada, pois a maioria realizou os fundamentos estudados, bem como a criação de outros, como a união da meia lua de frente e armada, e o rolê (considerado um outro movimento de defesa).

5 Conclusão

Esse estudo trouxe a reflexão a respeito do desenvolvimento da capoeira nas aulas nas aulas de Educação Física baseando-se na abordagem Crítico-Superadora. Realizar esta tarefa, nos fez perceber a importância do professor de Educação Física definir-se por um caminho, uma concepção pedagógica.

Ficou evidente que a abordagem Crítico-Superadora trata a capoeira entendendo estas como um patrimônio universal que precisa ser assimilada pela escola. Mesmo conscientes do pouco tempo destinado ao conteúdo, observou-se uma ampliação do conhecimento teórico dos estudantes por meio de diálogos realizado durante as aulas. Pode-se observar também que a historicidade é extremamente relevante ao conteúdo juntamente com a apropriação técnica.

Ao avaliarmos o desenvolvimento das aulas, percebemos as possibilidades e dificuldades encontradas durante o ensino da capoeira. Entre as possibilidades, evidenciamos o fato de aproximar seu ensino a uma abordagem de Educação Física que desperta o pensamento crítico no aluno. Entre as dificuldades, o deslocamento até o local da prática e as condições físicas e materiais para as aulas, poderiam ter dificultado, mas não impedindo o desenvolvimento do



programa de aulas, já que recorremos ao empréstimo de instrumentos e o uso de um local alternativo.

Por fim, acreditamos que este estudo possa funcionar como um convite aos professores ao estudo das propostas pedagógicas críticas de Educação Física, em especial a abordagem Crítico-Superadora. A nosso ver, trata-se da proposta ideal para a apreensão dos conhecimentos relativos à capoeira, bem como das demais manifestações da cultura corporal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília**. 2003.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29/10/2018.

CAMPOS, HÉLIO. **Capoeira na escola**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara Koogan, 2015. 292 p. (Educação física no ensino superior).

EHRENBERG, M. C.; FERNANDES, R. C. A Capoeira nas aulas de Educação Física escolar: vivências e possibilidades no ensino fundamental. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2064p.pdf. Acesso em: 26 out.2018

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MELO, Vinícius Thiago. A capoeira na escola e na Educação Física.

Motrivivência, v.23, n.37, p.190 – 199, dez 2011. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/24460>. Acesso em: 26 out.2018

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli; SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de. Estruturação da Capoeira como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, dois. Sem. 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3745>. Acesso em: 26 out.2018

PONSO, Caroline Cao; ARAÚJO, Maíra Lopes de. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014.

RADICCHI, Marcelo Rocha. **Capoeira e escola**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. 128 p. (Significados da participação).



SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 94 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 5).

SILVA, Luciana Maria Fernandes. **O Ensino da Capoeira na Educação Física Escolar**: Blog como Apoio Pedagógico. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), Rio Claro. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99065>. Acesso em: 26 out. 2018

SMOUTER, Leandro; VELOZO, Emerson Luís. O conteúdo da capoeira desenvolvido na perspectiva crítico-superadora. In: 1º PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL: impactos na formação docente inicial e continuada. **Anais...**Lages (SC): UNIPLAC, 2015. Even3, 2015. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/22028-o-conteudo-da-capoeira-desenvolvido-na-perspectiva-critico-superadora>. Acesso em: 21 out. 2018.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negrada Instituição**: Os capoeiras na Corte Imperial 1850 – 1890. 1 ed. ACCESS Editora, 1999.

SOARES, Carmen Lucia (Et al). **Metodologia do ensino de Educação Física**. Santo André, SP: Cortez, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIDOR, Elisabeth; REIS, Letícia Vidor de Sousa. **Capoeira**: Uma Herança Cultural afro-brasileira. 1 ed. São Paulo: Selo Negro, 2013. 108 p.



2543664 - O ESTUDO DAS GRANDEZAS DE ÁREA E PERÍMETRO COM O USO DE POLIMINÓS: VIVÊNCIAS PIBIDIANAS

Emilly Vicente de Freitas, Guilherme de Bem Carvalho, Karine Luiz Calegari Mrotskoski, Elisa Netto Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Apresenta-se no artigo, o resultado dos estudos dos conceitos de área e perímetro de forma não convencional, com utilização do quebra-cabeça matemático poliminós como material didático de apoio. Desenvolvido em forma de atividade experiencial de iniciação à docência, o estudo constituiu-se no movimento de planejamento e execução de atividades de aula com turmas de quartos, quintos e sextos anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, de Criciúma, SC. O problema do estudo situa-se em: Como, os poliminós, podem se constituir em componente didático mediador entre ensino e aprendizagem dos conceitos de área e perímetro? A proposição experiencial de atividade de aula incluiu o uso do quebra-cabeça como material didático, pois, considera-se importante incluir ao cenário de sala de aula, recursos didáticos diversificados que possibilitem ações de reflexão, análise e avaliação. A construção desta proposta iniciou com uma pesquisa realizada pelos acadêmicos e docentes integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A metodologia utilizada na execução das atividades propostas foi pensada no coletivo, por meio de conversas e reflexões entre acadêmicos e professores, e levando em consideração a realidade de cada turma. Como resultado observou-se que os estudantes se envolveram de forma ativa na interação entre objetos e os conceitos matemáticos, possibilitando a análise e comparação entre perímetro e área, efetivando a aprendizagem de forma divertida e motivadora.

Palavras-chave: Área, Perímetro, Poliminós, Ensino e Aprendizagem, PIBID.

1 Introdução

É discurso usual nas escolas, argumentado tanto pelos alunos, quanto pelos professores, o quão a matemática pode ser desafiadora de aprender e ser ensinada. Por conta disso, tendências pedagógicas em educação matemática surgem para auxiliar na efetiva apropriação de conceitos, com novas estratégias que visam melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo competências e habilidades.

Segundo Silva e Santana (2016), o professor deve pensar e refletir sobre o conhecimento matemático que faz parte do contexto de sua aula e a metodologia mais adequada para atender ao objetivo do estudo. Faz-se necessário, ressignificar as práticas pedagógicas, buscando modelos inovadores de ensino. Entretanto, o docente encontra diversas barreiras que dificultam a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas. Dentre eles, citam-se os problemas estruturais e financeiros nas escolas, com restrição de materiais de apoio, insuficientes para os alunos utilizarem nas aulas, laboratórios com poucos equipamentos ou obsoletos, tempo restrito de planejamento das atividades pelo excesso de aulas, entre outros.

Apesar dessas dificuldades é possível ensinar e aprender matemática de uma forma atrativa, de modo que os alunos participem ativamente e se sintam motivados. Para tanto, entende-se ser necessário que se estabeleçam objetivos pedagógicos que contemplem o conhecimento



científico dos temas a serem tratados e a utilização de um material que possibilite a interação entre objeto e conceito. Como cita Moran (2013), a aprendizagem é mais significativa quando os alunos são motivados, quando há sentido nas atividades propostas pelo professor, com modelos mais centrados em aprender ativamente com desafios relevantes, jogos, atividades, estudos individuais e em grupo.

Além disso, no âmbito da Geometria, parte-se do princípio que, ao estudar conceitos de grandezas geométricas é importante valorizar as experiências de visualização e de manipulação de objetos do mundo físico como as atividades que envolvem desenhos ou imagens por contribuir na compreensão das propriedades destes objetos e as relações que existem entre eles, como afirmam Lima e Bellemain (2010). Assim, definiu-se como problema do estudo: Como, no contexto do PIBID, os políminós, podem se constituir em componente didático mediador no ensino e aprendizagem dos conceitos de área e perímetro? O objetivo foi definido em: Desenvolver os conceitos de área e perímetro de forma não convencional, com utilização do quebra-cabeça matemático políminós como material didático de apoio.

É neste viés que se utilizou o quebra-cabeça matemático políminós como ferramenta didática no estudo dos conceitos de área e perímetro de figuras geométricas planas, quando desenhadas em malhas quadriculadas. Uma pesquisa mais ampla revelou também, a possibilidade de utilizar as peças no estudo de simetria e proporcionalidade, conceitos que são utilizados no presente trabalho para compreender as definições e algumas propriedades das grandezas de área e perímetro.

2 Referencial Teórico

É fato que a formação acadêmica docente vai além da aquisição de conhecimentos. Na universidade, uma das formas de dinamizar a teoria adquirida com a prática em sala de aula é vivenciando os processos de iniciação à docência no PIBID. Este, proporciona a aproximação entre universidade e escola, incentivando à pesquisa, o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, algumas destas relatadas no presente artigo, entre outras.

Em virtude disso, o ato de ensinar se revela uma experiência ampla por ser um processo de construção de identidade, de construção de conhecimento, uma relação social, uma atividade política, uma função ética, uma ação criativa, uma prática com a pesquisa (PEREIRA, 2014). Com esta abrangência de saberes, que Tardif (2012) nomeia de um “saber plural”, conforme o professor vivencia sua prática pedagógica, ganha saberes e enriquece seu conhecimento da área em que trabalha. Nessa pluralidade existem categorias, em que o autor separa em quatro saberes, que são: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares; e, saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional consistem no conjunto de conhecimentos pedagógicos e técnicas didáticas para o ensino (saber-fazer), adquirido em seus estudos ou também na vivência com a profissão. O saber disciplinar foi desenvolvido ao longo da humanidade e abrange vários campos do conhecimento como linguagem, ciência, etc. Já os saberes curriculares são os saberes das diferentes disciplinas, indicando o que deve ser desenvolvido com os estudantes, como exemplo, os conceitos matemáticos de grandeza de área e perímetro. Os saberes experienciais se constituem na experiência que o professor precisa e aprende em uma sala de aula, ganhando habilidade e competências da docência ao ensinar e aprender com seus alunos e com a comunidade escolar (TARDIF, 2012).

Em concordância com isso, o PIBID tem por objetivo, inserir os licenciandos no cotidiano da profissão, tendo na sua formação experiências metodológicas, tecnológicas e práticas. Assim



contribuindo na conexão entre teoria e prática (PIBID, 2018). Um dos objetivos do programa é, também, auxiliar o docente em sala de aula, supervisor dos pibidianos, na preparação das aulas, na sua aproximação com a universidade, relação da sua prática com os debates e reflexos teóricos, com o intuito de melhorar o processo pedagógico, utilizando tecnologias inovadoras e jogos, propondo consultar o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz para o ensino de matemática. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p.271), os conceitos geométricos são fundamentais na formação dos estudantes da Educação Básica.

Medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade [...] Grandezas e medidas, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento [...] contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), os conhecimentos matemáticos são compreendidos como potenciais instrumentos de leitura e intervenção no mundo na análise e representação de dados que possibilitam a compreensão das relações socioeconômicas. Neste contexto, compreende-se que os conhecimentos matemáticos na Educação Básica devem contemplar a formação do pensamento teórico - abstração, generalização e conceito - que ocorrem no desenvolvimento concomitante da álgebra, geometria e aritmética.

No processo de elaboração conceitual, seja ele aritmético (número real e estatística), geométrico (geometria plana e espacial, não euclidiana) ou algébrico (sequências, equações, funções e matrizes), as grandezas contínuas e discretas se constituem em ponto de partida e de chegada, atribuindo significados ao trazer elementos importantes que irão compor um sistema mais amplo. É imprescindível evitar um ensino mecânico e superficial, promovendo o aprendizado da Matemática em contexto e alicerçado em conceitos fundantes, mobilizando o interesse dos estudantes. (SC/SED, 2014, p.168).

Portanto, a ação da docência deve contemplar, essencialmente, o processo de elaboração conceitual, por meio de atividades que se constituem em recurso didático. “Nos diferentes movimentos de elaboração conceitual, um dos conceitos fundantes é o de grandezas, que perpassa todos os conceitos matemáticos demandados no percurso da Educação Básica, pelo professor” (SC/SED, 2014, p.167).

No âmbito das grandezas, Caraça (2003), explicita a importância do conceito sistematizado da tarefa de medir e contar, como operações cuja realização exige maior frequência e precisão. Na comparação de grandezas, emerge o conceito de área e perímetro, enquanto medida de superfície e contorno de uma figura plana. Para medir, toma-se uma unidade qualquer como unidade de medida para comparar com o “objeto” a ser medido. Sobreposição de uma unidade a outra, observando-se quantas vezes a unidade de medida se repete, resultando na elaboração do conceito de área. Da mesma forma, ocorre a apropriação dos conceitos de perímetro por meio das unidades de comprimento, entre outras unidades que também se desenvolvem por meio da comparação (CARAÇA, 2003).

Aos conceitos de área e perímetro, a BNCC indica a inclusão de conceitos como simetria de reflexão que deve ser apropriado pelo estudante no 4º ano do fundamental, com o intuito de reconhecer a simetria de figuras planas para a construção de figuras congruentes. Ainda no mesmo ano, propõe a inserção de uma breve introdução sobre medidas de comprimento, massa



e capacidade. No 5º ano, no campo da geometria deve-se desenvolver o processo de compreensão sobre a ampliação e redução de figuras planas, demonstrando a congruência entre os lados e os ângulos. No campo das grandezas e medidas, trabalha-se área e perímetro e algumas relações, de que figuras diferentes podem ter o mesmo perímetro, porém áreas diferentes (BRASIL, 2018).

No âmbito dos estudos sobre poliminós, a primeira publicação sobre o tema consta no artigo intitulado *Checker boards and polyminoes*, de Samuel Golomb em 1954. Desde então, têm-se realizado diversas pesquisas sobre o uso dos poliminós no ensino da matemática, especialmente no segmento da geometria (KODAMA; SILVA, 2004).

Os poliminós são figuras planas formadas pela justaposição de um número n de quadrados iguais, de forma que, a aresta de um quadrado esteja ligada no todo a aresta do outro quadrado (BELINOVSKI; FILLOS, 2014). Estas peças compõem um quebra-cabeça matemático. O monominó, a peça formada por um quadrado, será utilizada como base nesse estudo. Considera-se um monominó como unidade de medida de área e um de seus lados como unidade de medida de comprimento. Todas as demais peças são formadas por monominós conectados entre si com pelo menos um dos lados adjacentes, sendo classificadas geometricamente conforme a quantidade de quadrados que compõe o poliminó. A peça composta de dois quadrados é chamada dominó. As peças formadas pela junção de três quadrados são os triminós, com quatro, tetraminós e com cinco, pentaminós.

Segundo Sagica (2018, p.32), “na formação de figuras únicas prevalece a regra que se um poliminó pode ser obtido de outro mediante uma rotação ou uma reflexão, assim ambas figuras são consideradas iguais”. É importante observar as relações de simetria a fim de identificar os casos em que transladando, rotacionando ou refletindo obtêm-se peças iguais. Esse fato se evidencia quando se faz o exercício de encontrar as peças dos poliminós a partir de monominós. Quando se desloca uma peça nas direções horizontal ou vertical, realiza-se a simetria de translação. Se “girar” a peça sem retirá-la do plano, então tem-se a simetria de rotação. Ao fazer este “giro”, retirando a peça e, em seguida, invertendo a sua posição de modo que a parte da peça que estava em contato com o plano fique voltada para cima, observa-se a simetria de reflexão (SAGICA, 2018).

Silva e Santana (2016) citam que o uso dos poliminós como recurso didático, pode contribuir significativamente no estudo da composição e decomposição de figuras planas, ao obter polígonos de mesma área (classe de equivalência), facilitando a articulação entre o quadro geométrico (diversas figuras planas) com o quadro das grandezas (área da grandeza). As proposições metodológicas com o uso de poliminós constituem-se em atividades de jogos matemáticos (CAMPOS; SHINE, 2017). Os jogos possibilitam aulas dinâmicas, facilitando o raciocínio lógico e trabalhando conceitos sem perder a essência do conteúdo.

Espera-se um aluno participativo, envolvido na atividade de ensino, concentrado, atento, que elabore hipóteses sobre o que interage, que estabeleça soluções alternativas e variadas, que se organize segundo algumas normas e regras e, finalmente, que saiba comunicar o que pensa, as estratégias de solução de seus problemas. (GRANDO, 2000, p. 32).

Para Grando (2000), os jogos são importantes na vida de uma criança, pois desenvolvem funções afetivas e intelectuais no seu crescimento, dando-lhes dinâmicas, movimentos e ações para o cotidiano delas. Os poliminós se introduzem como uma maneira nova de ensinar, dando aberturas para jogos de raciocínio (SOUZA, 2010). Em sala de aula ele se torna interessante, pois com as peças os alunos conseguem montar estratégias novas, maneiras diferentes de soluções, buscando conseguir o acerto de forma lúdica e atrativa.



3 Metodologia

O presente relato de experiência registra desde a escolha do tema, pesquisa, confecção do material e aplicação das aulas planejadas, trazendo considerações significativas sobre o uso dos poliminós no estudo dos conceitos de área e perímetro. As aulas aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Jorge da Cunha Carneiro, na cidade de Criciúma/ SC, com turmas de quarto (4º), quinto (5º) e sexto (6º) ano do ensino fundamental. A escolha do tema se deu nos encontros do PIBID que ocorrem na universidade, semanalmente, com a participação de acadêmicos e professores. Buscou-se na proposição, integrar a teoria - pela pesquisa acadêmica - e, a prática docente, por meio da elaboração de atividades mais dinâmicas, com o uso do quebra-cabeça matemático poliminós como material didático manipulativo.

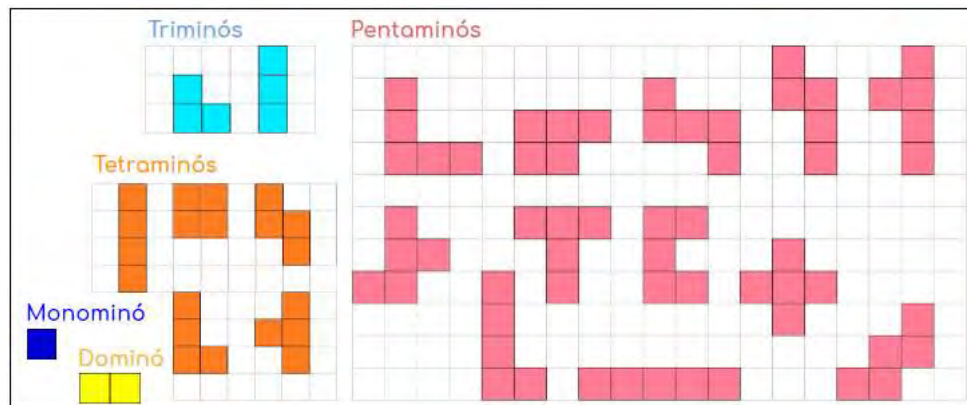
Durante as aulas nos 4ºs e 5ºs anos, estiveram presentes as professoras titulares das turmas, a professora de matemática que coordenou as atividades e os acadêmicos do PIBID, ambos auxiliando na aprendizagem dos alunos e com conhecimento prévio de todas as atividades que seriam realizadas. Para este fim foram feitos encontros com as professoras titulares com o intuito de refletir e estudar a respeito dos conteúdos, definindo as atividades mais adequadas aos objetivos estabelecidos na proposição didática, e conforme a realidade das turmas. O estudo dos conceitos de área e perímetro ocorreu, em cada ano de ensino, conforme a BNCC propõe, visando alcançar os objetivos da aprendizagem desses conteúdos.

As peças dos poliminós foram confeccionadas em material EVA e reunidas em um kit com, no total, 55 peças, dentre elas: 20 monominós, 6 dominós, 7 triminós, 10 tetraminós e 12 pentaminós. Para melhor visualização e manipulação das peças optou-se por quadrados com dimensão de (2cm x 2cm). Utilizou-se também, uma prancha quadriculada de mesma graduação. As atividades foram planejadas com o objetivo de criar uma sequência didática que contemplasse as grandezas de área e perímetro no contexto dos 4ºs, 5ºs e 6º anos, iniciando o estudo com uso das peças de monominós.

4 Resultados

A proposição experiencial de atividade de aula no Ensino Fundamental, com a participação dos acadêmicos e professores integrantes do PIBID/UNESC, contemplou os elementos geométricos dos poliminós como material didático de apoio, a elaboração dos conceitos de área e perímetro. A opção pela metodologia e recurso adotado ocorreu por considera-se importante incluir ao cenário de sala de aula, recursos didáticos diversificados que possibilitem ações de reflexão, análise e avaliação. E, pela relevância em potencializar o processo de ensino e aprendizagem em matemática. Os quadrados que compõem um quebra-cabeça matemático, nomeado de poliminó, tem no monominó a peça formada por apenas um quadrado. Utiliza-se no estudo, um monominó como unidade de medida de área e, um de seus lados como unidade de medida de comprimento. Na Figura 1, tem-se um quando composto por alguns tipos de poliminós compostos pro monominós conectados entre si com, pelo menos um dos lados adjacentes e classificados conforme a quantidade de quadrados. O dominó, formado por dois quadrados, os triminós por três, os tetraminós com quatro e com cinco monominós, tem-se o pentaminós.

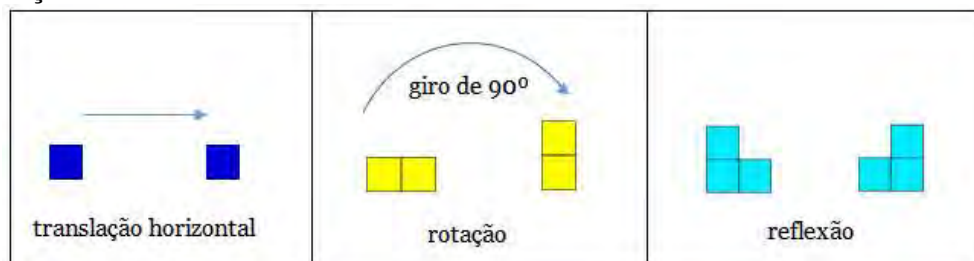
Figura 1: Peças de poliminós



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

No planejamento das atividades, observou-se a necessidade de inclusão de mais conceitos além das grandezas já citadas. Recorreu-se então ao estudo de simetria e de proporcionalidade, com o estudo de propriedades necessárias na elaboração dos conceitos. Considerando que, na formação das figuras prevalece a regra que se um polímino pode ser obtido de outro, mediante rotação ou reflexão, segundo Sagica (2018), tem-se ambas as figuras equivalentes. Assim, foram consideradas as relações de simetria para identificar peças iguais obtidas na translação, rotação e reflexão conforme Figura 2, que caracteriza movimentos de simetrias de translação com uso do monominó, de rotação utilizando a peça do dominó e de reflexão com triminó.

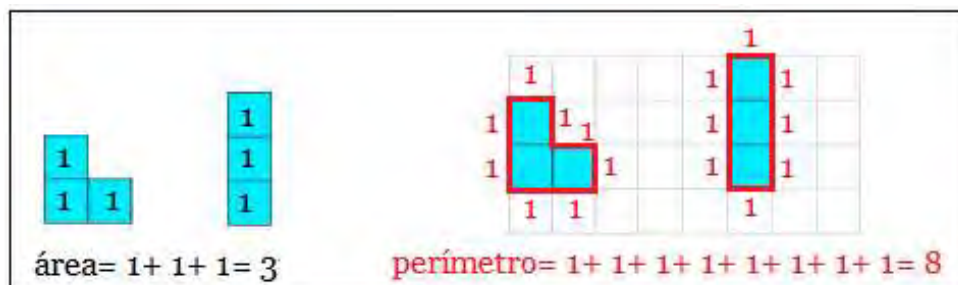
Figura 2: Relações de simetria.



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

Na análise da Figura 2, observa-se que as peças são representação visual de polígonos e, tratando-as dessa forma, é possível atribuir-lhes medidas de perímetro e de área. Como cita Caraça (2003), na comparação de grandezas, emerge o conceito de área e perímetro. Tomando o monominó como unidade de medida de área, a área de cada um dos polígonos associados as peças, é definida pela soma de todos os quadrados unitários que ela possui. Uma vez que se considera um dos lados do monominó como unidade de medida de comprimento, o perímetro de cada um dos polígonos é igual à soma dos comprimentos que pertencem ao contorno como afirma Passos, *et al.* (2016). A Figura 3, ilustra que os triminós apesar de serem distintos, possuem as mesmas medidas de perímetro e de área.

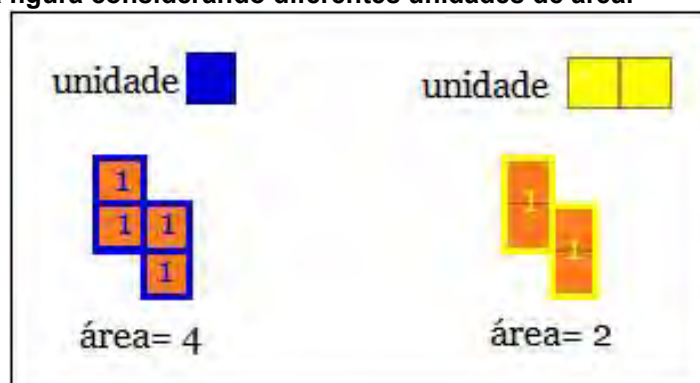
Figura 3: Área e perímetro em peças de triminós.



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

Outro fato interessante é que havendo a compreensão, por exemplo, da grandeza área é possível escolher uma outra peça dos poliminós como unidade de medida e assim fazer a distinção entre área e número. A Figura 4 mostra a medida da área de uma peça de tetraminó utilizando como unidade o monominó e, a medida de área usando como unidade o dominó. As peças são equivalentes, mas a medida de sua área modificou? Observa-se que, como uma unidade de área (dominó) é o dobro da outra (monominó), esta última vai figurar duas vezes mais no tetraminó ($2 \times 2 = 4$). Nesse sentido, como citam Silva e Santana (2016), o uso dos poliminós como recurso didático pode contribuir no estudo na composição e decomposição de figuras planas, de forma a obter polígonos de mesma área - classe de equivalência. Possibilita a articulação entre o quadro geométrico, com diversas figuras planas e, com o quadro das grandezas.

Figura 4: Área de uma figura considerando diferentes unidades de área.



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

No desenvolvimento das atividades com os alunos, optou-se pelo questionamento ao invés de respostas, com o objetivo de envolvê-los na análise e comparação dos entes estudados. As atividades ocorriam nos grupos a partir das questões apresentadas. Como consta na PCSC, na formação integral dos alunos da Educação Básica é recomendável que se desenvolvam trabalhos em grupos para reflexões e debates, que se desenvolvam aulas práticas e experimentais, de forma a propiciar acesso e domínio da linguagem científica. Isso possibilitará “situações propícias a formular questões, testar hipóteses e chegar a conclusões materializando neste campo sua Formação Integral”. (SC/SED, 2014, p.168).

Assim, buscaram-se questionamentos que propiciassem aos alunos, a identificação de algumas das propriedades de área e perímetro, no uso das peças de poliminós, que são:

Polígonos diferentes podem ter mesma medida de perímetro?

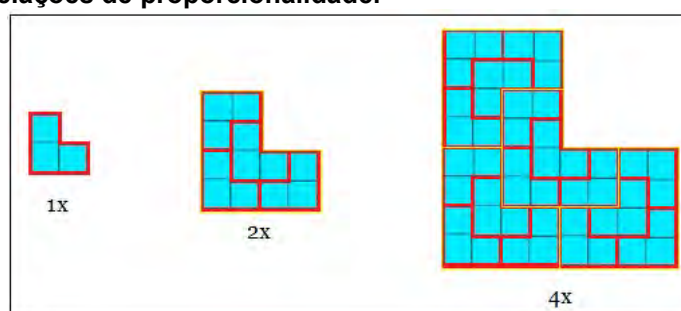
Existem polígonos com áreas iguais e com perímetros diferentes e, vice-versa?



Se uma figura está dividida em duas figuras disjuntas, então a soma das áreas dessas duas figuras menores é igual à área da figura total?

Utilizando as peças dos poliminós como um quebra-cabeça e encaixando uma à uma, sem deixar lacunas nem sobreposição entre elas, pavimenta-se o plano. Ao montar diferentes figuras observa-se a relação entre os polígonos e suas medidas, a diferença entre congruência e semelhança. A Figura 5 ilustra que, dobrando as medidas dos lados de uma figura, aumenta-se quatro vezes a medida de sua área e ao quadruplicar as medidas de seus lados, a área da figura fica dezesseis vezes maior.

Figura 5: Poliminós e relações de proporcionalidade.

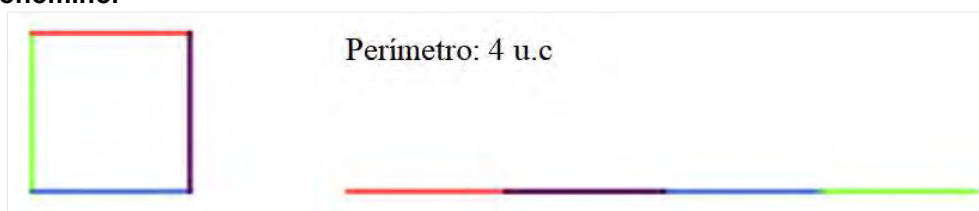


Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

Essa relação de proporcionalidade entre as peças permite escolher unidades de área não convencionais e encontrar a medida da área de figuras planas sem uso de cálculo nem de fórmula, apenas observando os padrões de pavimentação com os diferentes poliminós. Como cita Grando (2000), as atividades com o uso de recursos didáticos e desafiadores na forma de jogos, contribui com aulas dinâmicas, com aluno mais participativo na atividade de ensino, promovendo situações propícias para a elaboração de hipóteses e de estratégias de solução dos seus problemas.

Neste contexto, as atividades propostas e desenvolvidas, partiram dos monominós, na sua forma mais simples de questionamentos e foram sendo desenvolvidas a partir das reflexões e soluções apresentadas pelos alunos. A primeira atividade proposta foi traçar em uma malha quadriculada o que seria o contorno de um monominó, escolhendo cores diferentes para os seus lados. Explicou-se que cada cor representaria uma unidade de medida de comprimento. Questionados sobre qual o significado matemático da soma dessas unidades, a resposta obtida por alguns dos alunos foi perímetro. Como registrado na Figura 6, esta medida de comprimento foi traçada, também, na forma linear.

Figura 6: Monominó.



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

Após essa atividade, perguntou-se para os alunos que figura poderíamos obter com a junção de dois monominós (sendo que só podiam juntar uma aresta com a outra) e quantos tipos de figuras conseguiriam formar? Manipulando as peças, encontraram o retângulo, nomeado de



dominó. Alguns desenharam na malha quadriculada o dominó na posição horizontal e outros na vertical. Questionou-se se havia diferença entre os objetos nas duas posições.

A partir das discussões, concluíram que, independentemente da posição, as peças continuam iguais percebendo-se, então, o primeiro caso de simetria, a simetria de rotação. Da mesma forma que desenvolvido com o monominó, solicitou-se a medida do perímetro do dominó na forma linear, como mostra a Figura 7.

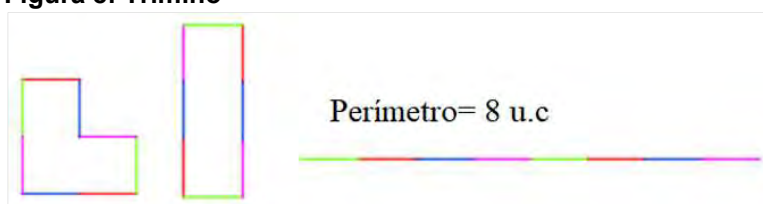
Figura 7: Dominó.



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

De modo análogo, foram construídas as peças dos triminós, encaixando quadrados com, pelo menos um dos lados adjacentes e, a partir disso, foi traçado o contorno de dois polígonos: um polígono não convexo de seis lados e um polígono convexo de quatro lados (retângulo), conforme a Figura 8. Calculando seus respectivos perímetros e percebendo a igualdade, concluíram que polígonos diferentes podem ter a mesma medida de perímetro.

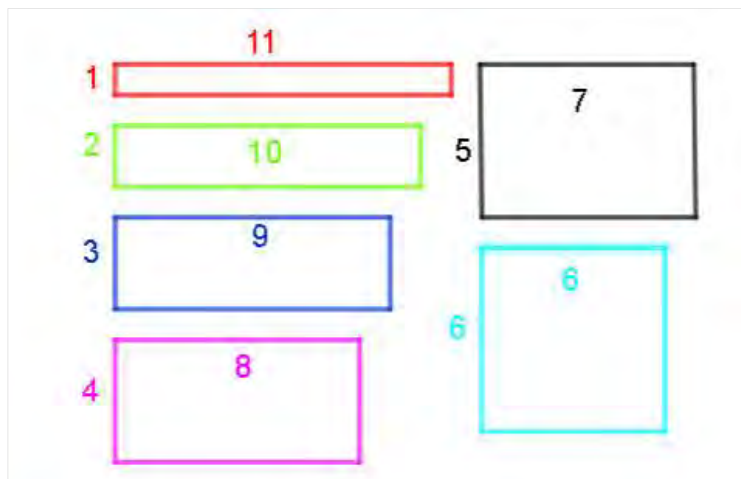
Figura 8: Triminó



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

Outra atividade que motivou à participação dos alunos foi a construção de figuras retangulares diversas com perímetro igual a 24. Tomando um dos lados do monominó como unidade de medida de comprimento, os alunos observaram que é possível construir diferentes figuras planas com o mesmo perímetro. A partir desta atividade (Figura 9), introduziu-se as discussões a respeito da grandeza área e de como ela pode ser medida.

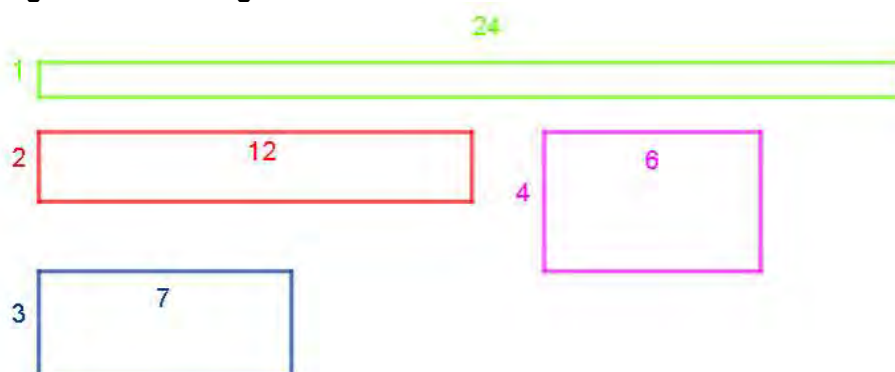
Figura 9: Retângulos com perímetro igual a 24 u.c.



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

Tomando um monominó como unidade de medida de área, estabeleceu-se que a área das demais peças dos poliminós é igual a quantidade de monominós necessários para preenchê-las. Desse modo, entende-se área como a medida de uma superfície e, em polígonos, a região delimitada pela figura. A fim de perceber a existência de polígonos diferentes que possuem áreas iguais, solicitou-se aos alunos, construir na malha quadriculada todos os retângulos com área igual a 24 (Figura 10). A atividade foi desenvolvida pela maioria dos alunos de forma adequada. Entretanto, alguns necessitaram do auxílio dos pibidianos na conclusão dessa atividade.

Figura 10: Retângulos com área igual a 24 u.a.





Fonte: Desenvolvido pelos autores (2019).

Ainda estudando áreas, de forma mais interativa, foi proposto aos alunos um jogo com as peças dos poliminós, nomeado de Jogo do 11, uma referência à quantidade de peças iniciais de cada participante. Utilizou-se de uma prancha e as peças dos tetraminós e pentaminós do jogo, desenvolvido em duplas. Cada um recebe 5 tetraminós diferentes e 6 pentaminós de sua escolha. As regras estabelecidas foram:

1. O primeiro jogador escolhe uma de suas peças e coloca no tabuleiro;
2. O segundo jogador também escolhe uma de suas peças e coloca no tabuleiro, onde desejar;
3. É proibido haver peças sobrepostas;
4. O jogo termina quando não é mais possível colocar nenhuma peça no tabuleiro ou quem terminar suas peças primeiro;
5. Ganha quem somar menos pontos;
6. A contagem dos pontos será feita pelo valor das peças, em unidades quadradas de área.

A partir daí, as demais atividades foram realizadas somente na turma de 6º ano, propondo desafios diversos com as peças dos poliminós e exercícios mais complexos, também trabalhando outros conceitos matemáticos. Nestes, são apresentadas figuras que envolvem problema de contagem e simetria e, os conceitos de escala e proporcionalidade. Estas situações-problema têm a possibilidade de tratar conceitos matemáticos de forma divertida e promovem com o uso do material didático, situações propícias a verificação das possíveis soluções. Encaixar peças e cobrir tabuleiros com peças de poliminós são comuns em atividades avaliativas que consideram, além da aprendizagem dos conceitos, a verificação de desenvolvimento de raciocínio lógico. Foram utilizadas, também, questões propostas na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), ambas do mesmo ano - 2008, N1, 1ª fase, questões 12 e 16 - destacando diferentes modos de explorar este quebra-cabeça matemático (IMPA-OBMEP, 2008).

Os resultados obtidos com a execução deste projeto vão além do objetivo primeiro que se buscou alcançar: a aprendizagem dos alunos nos conceitos de área e perímetro. A começar pela relação intrínseca entre acadêmicos, professores e alunos que levou a universidade para dentro da escola, trazendo a pesquisa e o conhecimento científico em busca da inovação no ensino e a escola para dentro da universidade fazendo com que o ambiente escolar tenha se tornado um espaço rico de experiências, troca de saberes e reflexões sobre a aprendizagem.

Na análise de elementos que promoveram reflexões sobre a docência e o processo de ensino e aprendizagem experienciado, relata-se alguns destes que se considerou relevante neste processo: As atividades de área e perímetro foram realizadas nos três anos – 4ºs, 5ºs e 6º – o que permitiu trabalhar com alunos que estão em diferentes níveis de aprendizagem, conhecer e buscar sanar suas dificuldades; Vivenciar a experiência de aula foi fator positivo, também, pela quantidade de turmas trabalhada, num total de 08 turmas - 04 turmas do 4º ano, 03 do 5º ano e 01 turma do 6º ano, oportunizou a ação, a reflexão sobre a ação; Ao fazer uma avaliação sobre nossa prática após cada aula e durante a execução das atividades, buscou-se aperfeiçoar nas aulas seguintes. Como cita Tardif (2014) conforme o docente vivencia sua prática pedagógica, adquire saberes e enriquece seu conhecimento na sua área de atuação.

Durante as aulas perceberam-se erros conceituais em todas as turmas, reforçados pela exposição desses conceitos nos livros didáticos que, segundo Pais (2007), aparecem diluídos na apresentação de definições, teoremas, pressupostos, exercícios, ilustrações, demonstrações ou propriedades. Um dos erros conceituais mais frequentes foi o de não reconhecer o quadrado como



um caso particular de uma figura retangular, o que demonstra a falta de conhecimento dos alunos com relação às propriedades das figuras planas mais comuns (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo), que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), esta é uma habilidade que deve ser desenvolvida no terceiro ano do ensino fundamental.

No desenvolvimento das atividades, conforme ampliava-se os questionamentos, o número de monomínos também aumentou, formando várias figuras com áreas e perímetros diferenciados. Apesar da utilização dos mesmos materiais e metodologia, foi perceptível pelos pibidianos e professores que os alunos do 4º ano (mais novos) se revelaram mais participativos.

As situações-problemas foram parcialmente diferenciadas nas turmas, considerando o nível de conhecimento matemático dos mesmos. Observou-se que, os problemas propostos para a turma de 6º ano, pelo nível de dificuldade, provocaram reações diversas. A maior parte dos alunos, ao perceber que se trataria de um desafio, logo se mostrou motivada a tentar solucioná-lo, buscando encontrar as respostas em duplas ou trios. No entanto, alguns desafios estavam muitos difíceis de solucionar. Este pode ter sido um dos motivos pelo qual, os alunos dessa turma foram os menos participativos nas atividades, embora tenham compreendido os conceitos matemáticos envolvidos. Com isso, observou-se que a relação com o concreto é indispensável para os anos iniciais, mas não é tão necessária nos anos finais, onde a utilização dos polimínos se revelou mais como uma atividade diferenciada do que como uma necessidade para entender os conceitos.

5 Conclusão

No âmbito da docência na escola, observou-se que, para as professoras das turmas onde as atividades foram desenvolvidas, a metodologia de ensino dos conceitos de área e perímetro com o uso dos polimínos proporcionou um estudo mais interessante e atrativo dessas grandezas. Além disso, elucidou algumas das propriedades matemáticas por meio da experimentação com as peças e proporcionou abordagem dos conteúdos de forma diferenciada.

Conclui-se também que, para os alunos a aprendizagem tornou-se mais significativa porque puderam participar ativamente de todo o processo, questionar, testar hipóteses e verificar a validade de diferentes soluções. Durante as aulas a presença do professor direcionando as atividades e incentivando a execução das mesmas foi essencial. Dentre outros motivos isso ficou evidente porque, no primeiro momento que tiveram contato com as peças, brincar mostrou-se mais atrativo para os alunos. Na observação durante o desenvolvimento das atividades, chamou atenção o modo como as peças dos polimínos facilitaram o raciocínio lógico das crianças, aprendendo os conteúdos propostos de área e perímetro de modo significativo, e não somente com base em definições e uso de regras.

Conclui-se que, a vivência experiencial de iniciação a docência, contribuiu para formação dos pibidianos enquanto futuros professores, oportunizando participar de todo o processo de ensino e aprendizagem. A presença nos encontros de planejamento e na sala de aula, além de revelar situações do cotidiano escolar que certamente vivenciarão no exercício da docência, cooperaram para desmistificar alguns medos e dúvidas quanto ao ato de ensinar.

As leituras e reflexões propiciadas no planejamento das atividades, contribuiu também na formação dos pibidianos. E, verificou-se que, muitos conceitos matemáticos e atividades podem ainda ser explorados com uso dos polimínos, servindo de motivação para futuros estudos sobre as aplicações com uso desse material didático de apoio.

REFERÊNCIAS



BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, p.263 a 309.

BELINOVSKI, J.; FILLOS, L.M. **Poliminó como Recurso Didático no Ensino de Matemática no 6º Ano do Ensino Fundamental**. C.E. do Campo Guaraúna/PR, 2014.

CAMPOS, O.; SHINE, C. **Poliminós e o Tabuleiro de Xadrez**. OBM. Disponível em: www.obm.org.br.2017/01. Acesso em: 07 Fev. 2019.

CARAÇA, B.J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

GRANDO, R.C. **O Conhecimento Matemático e o uso de Jogos na sala de aula**. Unicamp, 2000, p.32, São Paulo.

IMPA-OBMEP. **Provas**. 2008. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/>. Acesso: Mar 2019.

KODAMA, H. M. Y. ; SILVA, A.F. Poliminós. **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2004, v. 01, p. 268-289.

LIMA, P.; BELLEMAIN, P. Grandezas e Medidas. *In*: CARVALHO, J.B.P.F. **Coleção Explorando o Ensino: Matemática**, v. 17. Brasília, MEC, 2010, p.167- 200.

MORAN, J.M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran. Acesso em: 12 Abr. 2019.

PAIS, Luiz Carlos. **Ensinar e aprender Matemática**. 1ª-ed. Editora Autêntica, 2007.

PASSOS, D.A.; DOMINGOS, J.O.; GALHARDI, M.X.; TAVARES, N. **Matemática**. Projeto MA225, 2016. UNICAMP. São Paulo: Ed.Dejamani. 2016.

PIBID – CAPES/MEC. **Objetivos**. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso: Out 2018.

PEREIRA, E.M.A. Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. *In*: CERVI, G.M. e RAUSCH, R.B. (orgs). **Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação**. São Paulo: Meta Ed. 2014.

SAGICA, M. J. Q. **Utilizando os Poliminós no Ensino de Geometria Plana na Educação Básica**. 2018. Dissertação (Mestrado) - PROFAT, UFPA, Belém, 2018.

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

SILVA, A.R.M; SANTANA, W.M.G. **O uso dos poliminós para o ensino de área e perímetro: uma proposta para o 6º ano do Ensino Fundamental**. I Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática. Bonito/MS, 2016.

SOUZA, M.V. **Cobrando e descobrindo malhas com poliminós**. X Encontro Nacional de Educação Matemática. Salvador-BA, 2010. Disponível em: http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/MC/T12_MC1107.pdf. Acesso: Fev 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4a Ed. RJ: Vozes, 2002.

Fonte financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência PIBID/UNESC.



7963831 - O MEMORIAL CASA DO AGENTE FERROVIÁRIO MÁRIO GHISI E O PATRIMÔNIO

Jennifer Constantino dos Santos, Kálita da Silva,
Michele Gonçalves Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho foi desenvolvido para cumprimento da disciplina de Estágio IV do curso de História – Licenciatura (UNESC). Trata-se de um relato de ensino vivenciado por meio do projeto de ação educativa realizado no Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi, e que teve como público alvo as turmas de ensino fundamental I e II, ensino médio e comunidade em geral. O objetivo do projeto foi compreender de maneira geral a relevância histórica e patrimonial do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi para a cidade de Criciúma/SC, bem como entender como se deu o processo de construção e a transformação em espaço de memória, perceber a importância do “concurso de ideias” promovido pela prefeitura de Criciúma em parceria com a Fundação Cultural da cidade para a (re)construção da casa do agente ferroviário, e por fim, descobrir quais elementos foram levados em conta durante o período de escolha da pessoa que seria homenageada ao dar o seu nome ao atual memorial.

Palavras-chave: Casa do Agente Ferroviário Mario Ghisi, ação educativa, educação para o patrimônio.

1 Introdução

Nos anos de 1900 as principais atividades comerciais e industriais do município de Criciúma estavam relacionadas ao carvão. Para o transporte de tal minério era utilizado a ferrovia D. Teresa Cristina – seu primeiro ramal ferroviário chegou à cidade em 1917, sendo inaugurada em janeiro de 1919. No período, parte do seu trajeto passava pelo centro da cidade, e no entorno de todo o ramal haviam sido construídas várias casas que serviam como moradia dos agentes ferroviários e suas famílias. Porém, nas últimas décadas do século XX a mineração que antes era o orgulho do cidadão cricumense passou a ter a sua imagem negativada, sendo estes um dos motivos que levaram a substituição da ferrovia em 1970 pela rodovia (foram também destruídas quase todas as construções relacionadas a ela). Dessas diversas construções restou somente uma única casa de agente ferroviário na região central.

A casa restante teve o seu uso ressignificado diversas vezes, vindo a ser utilizada na década de 1980 como restaurante de produtos naturais. Já na década de 1990 – mais especificamente na manhã do dia 06 de maio de 1995 – no período em que o Terminal de Transporte Urbano da cidade estava em construção, a casa foi demolida pela Construtora Cavaller, a responsável por tal empreendimento municipal. Segundo Cinara Gomes do Nascimento,

Os jornais da cidade notificaram o episódio como sendo um ato criminoso, pois o crime teria ocorrido na calada da noite. Izes Regina de Oliveira, presidente do Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), núcleo de Criciúma, já havia denunciado que a casa estava sendo demolida aos poucos e pedia ainda a mobilização social em torno deste patrimônio em carta enviada ao Jornal da Manhã datada de 30 de abril de 1995 e publicada somente no dia 02 de maio de 1995 (NASCIMENTO, 2014, p. 21).



Devido à forte mobilização dos cidadãos criciumenses e também da mídia em prol da reconstrução do imóvel, o caso foi para julgamento, e teve como determinação a sua reconstrução dentro do prazo de 6 meses após a data em que foi julgada a ocorrência (28 de agosto de 1996). “A casa do agente era considerada um dos patrimônios da cidade por seu valor histórico e por sua diferente arquitetura” (NASCIMENTO, 2014, p. 22), portanto, a derrubada da casa representava o desrespeito com o patrimônio da cidade. Apesar da ordem judicial, a reconstrução foi iniciada somente no ano de 2001, 6 anos após a sua demolição, vindo a ser finalizada e finalmente inaugurada apenas um ano mais tarde, em 2002.

Segundo Hartog (2014, p. 197), o patrimônio é “um passado do qual o presente não pode ou não quer se desligar completamente. Quer se trate de celebrá-lo, imitá-lo, conjurá-lo, de extrair prestígio dele ou apenas poder visitá-lo”. Ou seja, ainda que a identidade da cidade naquele momento não estivesse mais tão atrelada ao carvão e a ferrovia, seus moradores ainda possuíam um carinho especial ao seu passado e por meio do patrimônio viam um modo de sempre visitar tais lembranças. A necessidade dessas pessoas em preservar a casa do agente ferroviário é o que Hartog (2014) coloca como sendo uma ruptura entre presente e passado, pois com o avanço tecnológico/industrial ocorrido no século XX promoveu-se nas populações um sentimento de constante superação em seu presente, e tudo o que vivem não é nem passado e nem futuro, mas um eterno presentismo. Assim, quando ocorrem (e percebem) tais rupturas agarram-se nas reminiscências do seu passado tornando-os em patrimônio.

Para reconstrução da casa a prefeitura municipal em parceria com a Fundação Cultural de Criciúma/Centro Cultural Jorge Zanata organizaram um “concurso de ideias”, que teria como período de inscrição a data de 22/07 à 30/08/1996, o resultado da seleção ocorreria em 04/09/1996, a premiação no dia 12 do mesmo mês e o prazo de construção seria até 31 de dezembro do mesmo ano. O intuito do concurso era o de que arquitetos/as e engenheiros/as elaborassem projetos e inscrevessem suas ideias para a construção de um memorial no local onde anteriormente era a casa do agente ferroviário. Tal projeto deveria possuir uma proposta de obra tridimensional tendo como tema: “Memorial Casa do Agente Ferroviário”. No regulamento do concurso constava como prêmio aos três primeiros finalistas uma viagem com estadia de sete dias até a cidade histórica de Porto Seguro, e também informava que a ideia selecionada poderia não ser executada na íntegra.

Dentre os vários projetos inscritos, o vencedor foi o de Luciana Cardoso Borges, e o mesmo tratava-se da construção de uma réplica da casa original, tendo esse novo espaço o objetivo de servir a comunidade através de um memorial e não mais por meio de casa ou ambiente comercial. O projeto original de Luciana utilizaria alguns espaços da casa para exposições permanentes referente ao tema da ferrovia (história da casa, história de famílias, memórias da estação e desenvolvimento urbano), uma sala para exposições temporárias, bem como espaço para cozinha, banheiro e centro de atendimento e pesquisa. Para além do espaço interno, comporia o memorial um ambiente externo onde poderia servir como lugar de socialização dos visitantes e moradores da cidade. No entanto, tal projeto não foi completamente realizado, não se tendo registros dos motivos que levaram a sua não completa execução.

Um dos motivos que levaram a nomear o novo espaço de memorial (e não de museu) foi a diferença existente entre os termos. Memorial tem o intuito de lembrar a sua população do entorno de algo ou alguém em específico, ou seja, lembrá-los de uma memória que não se deseja esquecer. Já os museus podem não ter uma memória específica para lembrança, e sim várias, além do fato de possuírem reserva técnica, acervos e espaço para pesquisa. Diferente dos memoriais que não tem acervos, e quando o possuem são em menor número (sempre fazendo referência a memória específica que se pretende manter viva através daquele local). Um exemplo dessa diferença existente é o Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi que possui um acervo extremamente escasso, e tem como intuito promover a memória dos criciumenses a respeito da



importância que a ferrovia D. Tereza Cristina e seus agentes ferroviários já tiveram no passado histórico dos anos 1900 da cidade sul catarinense.

Durante o processo de escolha da pessoa que viria a ser homenageada tendo o seu nome colocado no memorial, foi escolhido o de Mário Ghisi. O motivo que os levou a tal decisão foi o de que este teria sido o primeiro agente ferroviário do qual se tem relato a morrer durante a realização do seu serviço na ferrovia D. Tereza Cristina. Mário Ghisi iniciou o seu trabalho na ferrovia em 1950, recebendo um salário diário de trinta e sete cruzeiros e cinquenta centavos (Cr\$37,50). No ano de 1942 Ghisi casou-se com Bernardina Sene Vicente, que na época era doméstica, e ele lavrador. Segundo o que consta nos documentos presentes no memorial, era de madrugada quando Ghisi estava voltando ao trabalho na ferrovia e como de costume ele havia saído para fazer o seu trabalho nos trilhos, quando houve um desencontro de informações e o trem que iria passar em um outro local, passou no trilho que ele estava patrulhando, causando assim a morte dele. No laudo de óbito consta que Mário Ghisi faleceu em 02 de julho de 1953, às 10h30 no Hospital São José em Criciúma, com somente 34 anos de idade, e se deu devido a um traumatismo – vidente estado de choque. Seu corpo foi sepultado no cemitério em Pedras Grandes, cidade onde nasceu.

Pensou-se na escolha deste memorial para a realização da parte prática da disciplina de Estágio IV devido ao pouco conhecimento das acadêmicas pelo lugar, gerando assim a curiosidade de se conhecer mais a respeito da história ferroviária na cidade de Criciúma/SC, bem como o desejo de elaborar um projeto de ação educativa para tal espaço.

2 Referencial Teórico

Para a elaboração do projeto de ação educativa proposto pela disciplina de Estágio IV, foram utilizados como base para o nosso embasamento teórico alguns autores com discussões pertinentes aos regimes de historicidade/presentismo e educação patrimonial. Sendo eles François Hartog, **Gilson Volpato** e Michel Alisson da Silva.

Hartog (2014, p. 37) ao falar a respeito dos regimes de historicidade afirma que

Partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro.

Em seu entendimento, os regimes de historicidade viriam a esclarecer a tensão existente entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa, pois na contemporaneidade o passado, presente e futuro encontram-se entrelaçados, e seria esse o momento de tempo que por ele é designado como presentismo (HARTOG, 2014). E se tratado do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi é possível perceber as ações do presentismo em sua história, pois a sua estrutura ao passar por ressignificações (sua derrubada e posterior reconstrução) demonstra que o presente, passado e futuro estavam imbricados, se fazendo necessário a permanência patrimonial de um passado que ainda não estava muito distante, mas que aos poucos estava perdendo sua voz.

No que se refere ao texto utilizado de Volpato e Silva, “Educação patrimonial: responsabilidade de todos”, compreendemos os usos e finalidades da educação patrimonial, bem



como quando e onde devem se fazer presentes. E para uma melhor compreensão do local onde estaria sendo realizado a ação educativa, utilizou-se o Trabalho de Conclusão de Curso de Cinara Gomes do Nascimento, este intitulado “Das ruínas ao memorial: a casa do ferroviário como espetáculo da memória”.

3 Metodologia

A metodologia utilizada para a aplicação do projeto de ação educativa se deu da seguinte forma: uso de objetos da exposição permanente do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi (quadro com foto e biografia do Mário Ghisi, quepes, quadros pertencentes a exposição “Passageiros da Paisagem”, bandeiras de sinalização utilizadas pelos agentes ferroviários, dentre outros). Utilização de cópias do acervo documental já existente no memorial, estes como documentos do “concurso de ideias” realizado pela prefeitura de Criciúma e a Fundação Cultural para a (re)construção da casa do agente ferroviário que o tornou memorial. E realização de uma proposição de interação entre os alunos/visitantes com o memorial por meio da criação de um slogan e/ou desenho (que seria a representação segundo a imaginação deles do que poderia ter sido a construção do memorial). Os conceitos utilizados que permearam todo o projeto foram: “presentismo/regimes de historicidade” de François Hartog e “educação patrimonial” de **Gilson Volpato** e Michel Alisson da Silva.

4 Experiência de Ensino

A ação educativa realizada teve como tema “O Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi e o Patrimônio”, tendo como objetivo geral a intenção de compreender a relevância histórica e patrimonial do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi para a cidade de Criciúma/SC. Os objetivos específicos foram; entender como se deu o processo de patrimonialização do que hoje conhecemos por Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi; perceber a importância do “concurso de ideias” promovido pela prefeitura de Criciúma em parceria com a Fundação Cultural da cidade para a (re)construção da casa do agente ferroviário; e descobrir quais elementos foram levados em conta na escolha da pessoa que seria homenageada ao dar seu nome ao atual memorial. Durante a efetivação da ação educativa foram utilizados o acervo original do memorial (com algumas alterações na localização das mesmas), bem como cópias de alguns dos documentos arquivados da instituição.

A ação educativa foi realizada durante a manhã e tarde do dia 28 de maio de 2019, e teve como público convidado as turmas do 5º ano da Escola de Ensino Fundamental Professor Lapagesse. A atividade aconteceu em parceria com uma outra dupla que lá estava realizando também o seu projeto, este que era intitulado de “A infância e a mineração”. Em ambos os períodos o projeto parceiro iniciou sua exposição nas primeiras horas, e nas horas finais de cada turno ocorreu a exposição da ação educativa que será descrita a seguir (cada grupo teve sua apresentação concluída em cerca de mais ou menos 1h30).



Figura 1: Ação educativa “O Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi e o Patrimônio”



Fonte: Arquivo pessoal das acadêmicas / 2019.

Figura 2: Aluna criando o slogan proposto como atividade pela ação educativa desenvolvida



Fonte: Arquivo pessoal das acadêmicas / 2019.



A exposição da atividade intitulada “O Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi e o Patrimônio” foi dividida em quatro momentos nos espaços disponíveis (e utilizáveis) do memorial. O primeiro momento ocorreu logo após o fim da exposição “A infância e a mineração” na sala de entrada/recepção, onde deu-se uma explicação a respeito da diferença entre memorial e museu, apresentando o Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi (o que era antes de ser reconstruído e tornar-se memorial), e também o fato que levou a derrubada da construção original. À direita da sala de entrada ocorreu o segundo momento: exposição das cópias dos documentos referentes a construção do memorial, bem como explicação de como se deu o “Concurso de Ideias” realizado para a edificação do mesmo em prol da ferrovia na cidade. Nesse mesmo espaço falou-se sobre a importância da mobilização realizada pela população para a (re)construção da casa. Na sala vizinha foi realizado o terceiro momento, onde fez-se uma visita a exposição permanente “Passageiros da Paisagem”, local onde também esteve disposto dois quepes e bilhetes de trem. No quarto e último momento da atividade foi realizado o retorno para a sala inicial (entrada/recepção), no qual explicou-se a respeito da inauguração do memorial e também sobre a escolha da pessoa que seria homenageada ao ter seu nome vinculado ao Memorial Casa do Agente Ferroviário (nesse momento mostrou-se a foto que estava exposta no local, bem como a sua certidão de óbito). Para finalizar foi levantado junto aos alunos algumas questões pertinentes ao patrimônio material da cidade, realizando também uma proposição de interação entre os mesmos com o Memorial através de criação de slogan e/ou desenho.

As turmas que compareceram à atividade foram bem participativas, se mostrando curiosas a respeito da história do memorial e de sua relação com o passado da cidade. Por meio da ação educativa buscou-se promover uma educação para o patrimônio, democratizando assim o conhecimento da cultura bem como lhes dar acesso as informações referentes ao passado ferroviário da cidade em que moram.

5 Conclusão

Foram realizadas 20h de observação e mais 8h de ação educativa (já descrita no item referente a experiência de ensino). Sendo realizado durante as 20h de observação a leitura dos documentos da instituição, bem como o registro de algumas informações a respeito da mesma.

O Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi de setembro à dezembro do ano de 2018 registrou 131 visitas ao memorial, cerca de 32,75 visitantes mensais. Já do dia 1º de janeiro até 15 de maio de 2019 foram registradas 264 visitas ao espaço, sendo 108 delas por mulheres, uma estimativa de 52 pessoas por mês. Percebeu-se que a maior parte do público do memorial é masculino, sendo estes normalmente turistas ou trabalhadores de outras regiões que estavam de passagem por Criciúma.

O acervo presente na Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi está todo catalogado com fichas técnicas e descrição do material existente. Possui também cópias das fotos expostas com suas respectivas datas e descrições tanto da imagem quanto do seu estado de conservação. Quase todos os seus itens expostos possuem um título, uma breve descrição e também a data em que o mesmo foi recebido pela instituição. Essa catalogação foi realizada em 2016 por uma estagiária que trabalhava na época no memorial, Tatiane Monardo. Atualmente o acervo está precisando de ajustes, pelo tempo e por não estarem em local apropriado e sem receber os devidos cuidados (um exemplo disso é a falta de cuidado com a luminosidade excessiva do sol durante manhã e tarde).

Nos registros presentes nos documentos do memorial consta que o mesmo teve algumas participações em eventos do campo museológico. Dentre essas participações estavam a 12ª Semana Nacional de Museus ocorrida em 2015 e intitulada de “Museus Criam Conexões”, o memorial participou com a exposição “Embarque nessa história: as locomotivas da Ferrovia Tereza



Cristina”; a 14ª semana Nacional de museus de 2016, intitulada de “Museus e Paisagens Culturais”, participando com a exposição “Passageiros da Paisagem”, já para a 13ª edição do mesmo evento não há registros de que o memorial tenha participado, estando arquivado somente os convites para o mesmo. O memorial se fez presente também na 9ª Primavera de Museus, porém, nos documentos não consta muitos dados sobre tal participação.

Para além da presença nesses eventos (que se notou não ser algo constante), percebeu-se que atividades educativas não são realizadas, e que quando se recebe algum visitante é realizado um roteiro guiado pelos espaços do memorial – as explicações dadas são extremamente simples, sendo somente algumas informações narradas sem a intenção de promover uma educação para o patrimônio. Tal fato nos gerou descontentamento, pois é “por meio da educação patrimonial que busca-se sensibilizar as comunidades sobre a importância de preservar a sua memória” (VOLPATO; SILVA, 2013, p.111). Portanto, apesar da falta de acervos, bem como da manutenção do memorial, com base em nossa experiência positiva da ação educativa realizada, acreditamos que se houvesse mais atividades executadas por parte do próprio memorial este seria melhor conhecido pelos moradores da região criciunense e com isso contribuiria efetivamente para a educação patrimonial dos seus visitantes.

REFERÊNCIAS

HARTOG, François. A dupla dívida ou o presentismo do presente. In: HARTOG, François.

Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 247-260.

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 17-41.

HARTOG, François. Patrimônio e presente. In: HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 193-245.

NASCIMENTO, Cinara Gomes do. **Das ruínas ao memorial:** a casa do ferroviário como espetáculo da memória. 2014. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de História - Licenciatura e Bacharelado, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/2993>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

VOLPATO, Gilson; SILVA, Michel Alisson da. Educação patrimonial: responsabilidade de todos. In: PREVE, Daniel Ribeiro; ENGELMANN FILHO, Alfredo; CAMPOS, Juliano Bitencourt (Org.). **Patrimônio cultural, direito e cidadania.** Erechim: Habilis, 2013. p. 109-119.

Arquivos documentais

Autos dos processos nº 2381/95 e 2409/95 – Ação Cautelar e Civil Pública (cópia). 1996. Arquivo do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi.

Certidão de casamento de Mário Ghisi e Bernardina sene Vicente. Estado de Santa Catarina, Comarca de Tubarão. 1970. Arquivo do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi.



Certidão de óbito de Mário Ghisi. Estado de Santa Catarina, Comarca de Criciúma. 1985. Arquivo do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi.

Ficha de inscrição nº 10 do “Concurso de ideias” – Luciana Cardoso Borges. 1996. Arquivo do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi.

Lei nº 4.290, de 02 de abril de 2002. Arquivo do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi.

Portaria nº 119 de 1º de março de 1950 – Ministério da Viação e Obras Públicas, Estrada de Ferro D. Teresa Cristina. Arquivo do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi.

Projeto de reconstrução da casa do agente ferroviário – projeto arquitetônico. 2001. Arquivo do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi.

Proposta de utilização da casa do agente ferroviário. (sem data). Arquivo do Memorial Casa do Agente Ferroviário Mário Ghisi.

Regulamento do “Concurso de ideias” – Fundação Cultural de Criciúma e Prefeitura Municipal

Fonte financiadora: Curso de História (UNESCO) e Fundação Cultural de Criciúma.



4747313 - O PLANO CARTESIANO NA ARTE DE BORDAR

Nasarita Rohden, Maria de Lourde Bloemer

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
EEB Jacob Luiz Neibel

Este trabalho apresenta e discute uma proposta didática desenvolvida em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, em escola estadual de Braço do Norte (SC). O estudo contribui com as discussões sobre as possíveis relações entre arte e matemática, e como essa relação pode resultar em uma aprendizagem significativa para o aluno. A partir do tema plano cartesiano, então, buscou-se problematizar questões relativas a representação cartesiana e como isso poderia estar presente nas técnicas de bordado. Apresenta-se, assim, alguns elementos históricos e conceituais sobre a técnica do bordado, sobre o plano cartesiano bem como a arte popular e artesanato. A pesquisa desenvolveu o trabalho em sala de aula e depois retornou à construção do presente relato que traz a reflexão acerca de todo o processo, destacando as potencialidades da interdisciplinaridade no dia a dia escolar.

Palavras-chave: Matemática. Arte. Interdisciplinar. Artesanato. Plano Cartesiano.

1 Introdução

Este trabalho discute a matemática e arte de maneira em que elas se complementem, focando no plano cartesiano (matemática) e na arte popular e artesanato (artes). Pretendeu-se abordar em artes os elementos que constituem a técnica da arte popular e artesanato e um pouco de sua história. Já na matemática tratamos da representação cartesiana, coordenadas cartesianas e um refletir sobre a maneira como ela é construída.

A pesquisa apresenta uma forma de trabalhar a interdisciplinaridade entre arte/matemática a quebra de uma construção histórica que trata as disciplinas de maneira compartimentada, e para isso utiliza-se uma tela para bordado para que esse processo de ensino-aprendizagem possa ser significativo.

A riqueza desta proposta está na possibilidade de uma intervenção interdisciplinar, dado que a coordenada cartesiana pode ser considerada um tema híbrido, atravessando campos de saber variados, não restrito à matemática, mas também ao campo das artes, geografia e da história.

A proposta inicial do trabalho tinha em mente alterar as relações habituais de ensino-aprendizagem, estimulando atividades de pesquisa e cooperação em grupo, bem como atividades práticas com auxílio de instrumentos, extrapolando, assim, 'as paredes da sala de aula'; um desafio teórico da literatura educacional que ainda carece de experiências nas escolas públicas e privadas do Brasil.

A proposta desenvolvida concentrou-se em aulas introdutórias tanto na disciplina de artes como na disciplina de matemática, em seguida houve a proposta da atividade de bordado em tela, em que inicialmente a professora de artes e de matemática, juntas, trabalhou os conceitos em comum para que os alunos pudessem desenvolver a atividade.

Este artigo relata as experiências diante dos trabalhos desenvolvidos destacando o fascínio que uma atividade diferenciada proporciona, promovendo assim um aprendizado significativo. Destaca-se que a matemática quando unido à arte pode apresentar sensações indescritíveis a quem viu e a quem mostrou.



2 Referencial Teórico

O ensino da arte dentro dos currículos escolares tem uma grande importância, assim ele deve ser trabalhado de maneira a formar sujeitos que produzam e questionem suas produções. Segundo Lis,

”Os conteúdos de Arte estão norteados por três eixos: produzir, apreciar e contextualizar. Através do “produzir” o aluno se expressa, experimentando todas as linguagens artísticas. Apreciando, entra em contato com a produção histórica e social da Arte, analisando sua própria produção e dos colegas.[...] Contextualizando na realidade educacional, deve-se relacionar a arte produzida historicamente e socialmente, tanto no passado como na atualidade, relacionando com sua produção artística e dos colegas.”(2008, pag. 8-9)

Portanto, cabe ao professor repensar na escola, recolocando-a em seu tempo, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos e com o mundo a sua volta, rompendo com um modelo fragmentado de educação, tornando-a em um espaço significativo de aprendizagem, para que os alunos respeitem suas diferenças culturais e participem de forma mais crítica.

Já no ensino da matemática é essencial que o professor se coloque em uma posição de facilitador na apropriação do conhecimento, trazendo significado na construção dos conceitos, para tanto é importante que haja uma contextualização e em seguida uma descontextualização dos conceitos já que a abstração é de suma importância para a simplificação dos cálculos. Para Battisti e Nehring

O avanço nos níveis de apropriação das significações dos conceitos matemáticos está relacionado a um movimento didático pedagógico de contextualização e descontextualização e a uma etapa de descontextualização dos conceitos com relação a situações e/ou circunstâncias imediatas, em que a abstração é um elemento essencial para que o aluno produza seu saber. (2009, p. 1-2)

É significativo que esse movimento seja pensado e mediado pelo docente, uma vez que, segundo Hernández (2000, p.155), “os conhecimentos e habilidades não amadurecem por si mesmas, de maneira natural, mas sim requer uma aprendizagem vinculada a um processo de ensino”.

Quando falamos em matemática e arte é possível perceber que pesquisas no campo da Educação Matemática têm crescendo e sendo discutido cada vez mais sobre as possibilidades de entrelaçamento entre arte e matemática. Sobre isto, Moraes (2014), em sua dissertação de mestrado, apresenta alguns autores que relacionam arte e matemática, através de entrevistas fictícias. Na totalidade foram quatro os seus entrevistados fictícios: Dirceu Zaleski Filho; Valdeni Soliani Franco; Iran Abreu Mendes; e Cláudia Regina Flores.

Segundo o autor, Zaleski proporciona questionamentos que envolvem arte e matemática tanto relativamente a questões históricas como a tendências em educação que as relacionam. Já Franco concentra-se na discussão sobre geometrias não-euclidianas, tecnologia no ensino, arte e matemática. Mendes, por sua vez, desenvolve pesquisas inseridas na cultura e história da arte para a educação matemática. Por fim, Flores estabelece relações entre arte e matemática a fim de discutir a Educação Matemática problematizando as verdades ditas naturais em nossa cultura.



Dentre estes autores, chamou-nos especial atenção Zaleski (2009), que desenvolveu sua pesquisa aproximando arte e matemática a partir da obra do Pintor Piet Mondrian (1872-1944). Seu objetivo foi pensar como a obra desse artista pode contribuir para o ensino-aprendizagem de matemática e para a criação do que ele denomina Matemática Visual. Argumenta, daí, que ao relacionar matemática e arte não se deve utilizar apenas cálculos aplicados à arte, já que há muito mais coisas em jogo quando unimos as duas áreas, propondo uma abordagem interdisciplinar.

Para Zaleski (2013) argumenta que a arte, em relação à matemática, além de ser um meio para que o aprendiz adquira conhecimento, também serve como uma representação matemática da realidade vigente. É por isso que em todos seus projetos de ensino o autor tenta unir essas práticas pedagógicas aos conteúdos curriculares, já que acredita que essas fortificam e motivam uma educação científica.

Ao se colocar no movimento de unir arte e matemática, percebemos uma “quebra de compartimento” já que o ensinar, sobre este ponto, pode envolver um dançar por entre as disciplinas. Assim segundo Fazenda,

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano. (2002, p.40)

Fazenda (2008) ainda explica que a interdisciplinaridade hoje deve ajudar não só o aluno, mas também a sociedade a superar os problemas que são construídos a partir dos saberes disciplinados e fragmentados. Constituindo a interdisciplinar como uma possibilidade, passando de um conhecimento parcelado para uma visão global.

3 Metodologia

O projeto ora relatado trabalhou o plano cartesiano e a arte popular e artesanato bem como os e seus elementos históricos, além de proporcionar práticas de investigação e pesquisa, apresentar as potencialidades do bordar na matemática e na arte.

A proposta aconteceu na Escola de Educação Básica Padre Jacob Luiz Neibel, localizada na Rodovia BRN 424 – Estrada geral, no bairro Pinheiral na cidade de Braço do Norte localizada no Sul de Santa Catarina. Esta instituição é mantida pelo Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. A escola dispõe dos seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental: anos Iniciais (1º a 5º ano) matutino e vespertino e anos finais (6º ano a 9º ano) matutino e vespertino; Ensino Médio (1ª a 3ª série) matutino e vespertino.

A Escola em questão é pequena comparada com as demais escolas da cidade, conta com aproximadamente 300 alunos. Ela é considerada de interior, fica a 12 Km do centro da cidade. A turma em que as atividades foram desenvolvidas é um oitavo ano, único da escola.

Foram trabalhadas um total de 10 aulas, 6 de matemática e 4 de artes. O cronograma das aulas ocorreu nos meses de junho/julho de 2018. Com os seguintes resumos de aula:

Aulas 1 e 2 (Matemática): Dinâmica de batalha naval para introduzir o conteúdo de coordenada cartesiana. Formalização do plano cartesiano, coordenada cartesiana, exemplos e exercícios.

Aulas 3 e 4 (Arte): Discussão sobre arte popular e artesanato, contextualização histórica até os dias atuais.



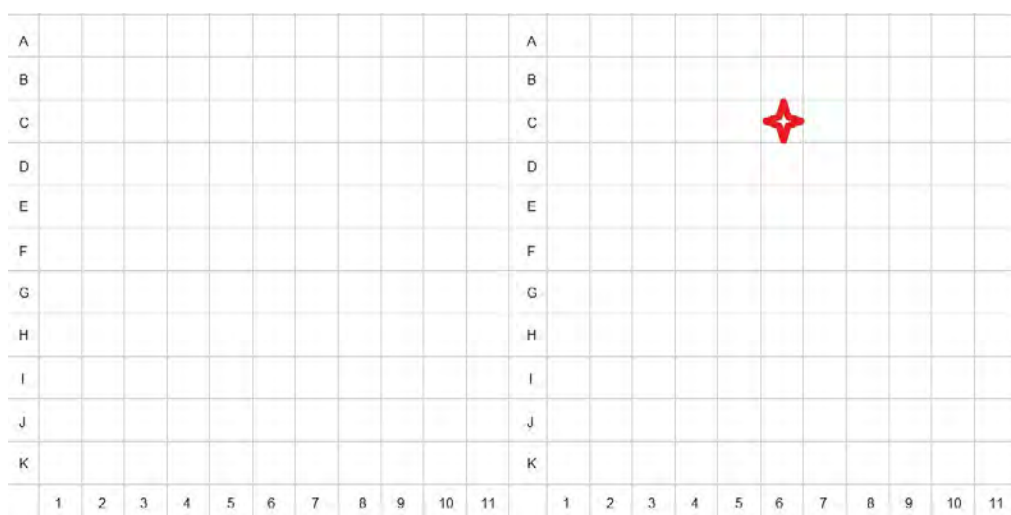
Aulas 5 e 6 (Matemática): Apresentação da atividade de bordado, revisão de ampliação e redução de figuras, distribuição dos materiais, escolha do desenho a ser bordado na tela, construção do desenho no plano cartesiano.

Aulas 7 e 8 (Matemática): Ampliação/redução da imagem feita no plano cartesiano para a malha de bordar, marcação dos pontos e desenho.

Aulas 9 e 10 (Arte): Apresentar algumas técnicas de bordado, acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Nas aulas 1 e 2 a turma será dividida em dois grupos, em que um é o grupo azul e outro o grupo vermelho, serão distribuídas faixas de identificação de cor para amarrar na cabeça. Em seguida explicaremos o funcionamento da brincadeira, como cada aluno deverá indicar uma casa de acordo com as coordenadas horizontais e verticais, conforme a Figura 1, a esquerda, que também estará desenhada no quadro.

Figura 1. Batalha Naval.



Fonte: Composição das autoras.

Em seguida será demonstrado como é selecionado uma casa, por exemplo na Figura 1 a direita a casa indicada é a 6C. O professor deverá definir em que casas estarão os barcos a serem afundados, sem que os alunos saibam, para poder indicar a pontuação. Vale ressaltar que o grupo será pontuado por acertos em barcos. A dinâmica se dará da seguinte forma:

- Decide-se o grupo que iniciará por comum acordo;
- Um integrante escolhe uma coordenada e o professor verifica se foi tiro na água, ou se alguma das embarcações foi acertada;
- Se for na água, a próxima equipe inicia o mesmo processo, se for em uma embarcação a equipe continua, com a troca de aluno, até que acerte na água;
- O jogo acaba quando todas as embarcações forem afundadas.

Vale destacar que cada aluno escolhe apenas uma coordenada, ele poderá conversar com o grupo e definir uma estratégia, independente de acerto ou erro, ele só poderá indicar uma



coordenada novamente quando todos já tiverem participado. O professor decide o número de embarcação, indicamos uma embarcação de cinco casas, duas embarcações de quatro casas, duas embarcações de três casas, uma embarcação de duas casas e três submarinos que usam uma casa.

Findo a dinâmica deverá ser feito uma ponte entre as coordenadas da batalha naval com as coordenadas do plano cartesiano. Abstrairemos então para os pares ordenados e a representação do eixo das abscissas e do eixo das ordenadas. Exemplificando e indicando alguns exercícios presentes no livro para a fixação dos conceitos trabalhados.

Nas aulas 3 e 4 a discussão sobre arte popular e artesanato, será iniciada com uma conversa com os alunos sobre qual o entendimento deles sobre o tema. Eles serão questionados sobre o que a arte popular representa para eles, e qual a bagagem de artesanato que eles têm, se conhecem, se alguém na família faz, em caso de respostas positivas eles serão estimulados a dizer qual é e como ela funciona.

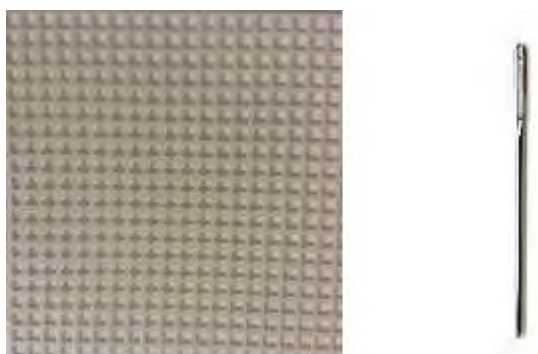
À medida que os discursos forem surgindo vamos ressaltar que o artesanato não é mera mercadoria, mas também uma forma de expressar os valores e crenças de determinada região, também irá ser destacado que o artesanato é o fazer com as mãos, ou seja, ele não depende de uma máquina para ser feito, portanto é passível de falhas e ela deverá ser aceita nesse contexto.

Por fim vamos trazer a construção do artesanato por entre os tempos, e como ele é regionalizado e que cada artesão tem sua própria marca, sua autoria, e ela deve ser respeitada, pois o processo criativo é parte fundamental do artesanato.

Já nas aulas 5 e 6 será apresentado aos alunos a atividade de bordado em tela, os alunos serão divididos em trios para o desenvolvimento dos bordados. Em seguida será feita uma revisão de ampliação e redução de figuras no plano cartesiano, como um seguimento poderá ser ampliado aumentando ou diminuindo a escala dos eixos x e y, sempre de maneira proporcional.

Em seguida serão distribuídos os materiais, conforme mostra a Figura 2, para que eles possam ir se familiarizando com os objetos envolvidos. Em seguida eles poderão escolher entre os desenhos disponibilizados²⁸, ou ainda produzir um desenho de autoria para fazer na malha quadriculada.

Figura 2. Tela e agulha para bordar.



Fonte: Acervo das autoras.

Após a escolha do desenho a ser bordado na tela, eles deverão construir o desenho no plano cartesiano para verificar se está tudo certo com ele, e se familiarizar com o colocar dos pontos para que os desenhos não saiam deformado.

²⁸ Desenhos podem ser encontrados em: <https://docs.google.com/file/d/0B7DeV8K6VL-uVjFnTjIwYVlKTzQ/edit>. Acesso em 20 de jul. de 2019.



Nas aulas 7 e 8 iniciaremos o processo de ampliação/redução (depende do desenho escolhido) da imagem feita no plano cartesiano para a tela de bordar. Esse é um processo que demanda estratégia dos alunos em decidir se o desenho deva ou não ser ampliado/reduzido, qual é a melhor posição dele na tela, bem como a montagem de um plano cartesiano na tela para depois remarcar o desenho.

Caberá ao professor nesse momento circular entre a sala e ir ajudando os alunos a chegar no melhor resultado possível, é também função do professor ir analisando se os pontos e as escalas estão sendo produzidos corretamente.

Nas aulas 9 e 10 o professor deverá indicar aos alunos que decidam as cores das lãs que usarão para seu bordado, sempre deixando livre a escolha, mas indicando a eles sugestões de contrastes interessantes para o desenho.

Terminado a divisão das lãs o professor irá apresentar algumas técnicas de bordado para que o aluno possa trabalhar com a tela a fim de dar cor aos desenhos já resenhados na tela na aula anterior. Indicamos duas técnicas conforme a Figura 3. A esquerda temos a técnica do meio ponto, ela é uma técnica mais simples indicada para iniciantes, porém pode não fechar a tela de maneira uniforme. A esquerda temos a técnica do ponto arraiolo, é um ponto um pouco mais delicado e resulta em um bordado lindo.

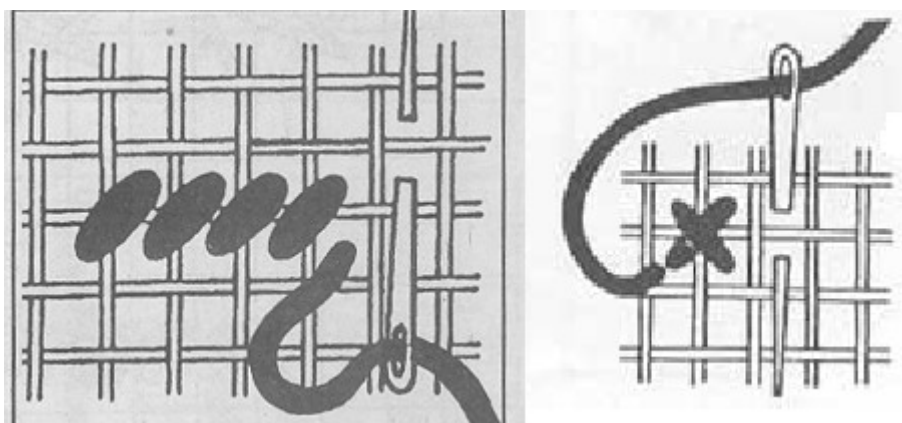


Figura 3. Meio ponto e Ponto Arraiolo.

Fonte: online, 2009.

Após isso os alunos iniciarão o bordado com o auxílio do professor que ficará de prontidão para sanar as eventuais dúvidas, bem como ir acompanhando se os pontos e os bordados estão saindo de acordo com o proposto.

4 Experiência de Ensino

Nas aulas 1 e 2 foi iniciado a aula separando a turma em dois grupos, como a turma contava com 23 alunos ficaram dois grupos de 11 e 12 alunos. Em seguida a iniciamos a explicação do que seria feito. Muitos alunos já tinham sido apresentados ao jogo de batalha naval, portanto já iam explicando aos colegas como eram e a dinâmica ocorreu de forma muito fácil, sem muitas dúvidas.

Os alunos eram competitivos e deixou a batalha naval mais emocionante, já que havia torcida dos colegas para que houvesse um acerto para seu grupo. Foi bem descontraído e a



matemática foi coadjuvante neste jogo, mas fez seu papel de sugerir as coordenadas no “mar” e dando a oportunidade que precisávamos para formalizar o plano cartesiano.

A continuação da aula se deu de maneira tranquila e os alunos demonstraram ter facilidade com a apresentação da formalização, alguns apresentavam um pouco de resistência quando trabalhávamos com o ponto nos eixos, penso que abstrair o zero como um lugar geométrico tenha sido um problema. Mas nada que não fosse resolvido com a ajuda dos colegas e das explicações.

A aula 3 e 4 foi uma aula em que os alunos foram protagonistas, eles trouxeram contribuições muito ricas, tendo em vista que muitos familiares faziam artesanato, inclusive a prefeitura conta com um projeto denominado “clube de mães”²⁹, que alguns alunos também frequentavam.

Colocamo-nos em uma posição de mediar às ideias e a sala de aula, sempre trazendo algumas contribuições históricas e trazendo o desenvolver do artesanato no Brasil. Alguns alunos também relatavam que suas mães e avós faziam do artesanato parte de sua renda, proporcionando uma oportunidade maravilhosa de falar da parte comercial do artesanato.

Quando chegamos as aulas 5 e 6, inicialmente tivemos uma aula mais tradicional, um pouco monótona, com revisão explicação e exercícios de fixação sobre a ampliação e redução de figuras no plano cartesiano. Mas ao iniciar a explicação da proposta do bordado e entrega dos materiais os alunos, dividindo-os em duplas ou trio, já mostraram-se engajados e ansiosos pela proposta.

Apesar de o desenho poder ser de autoria, nenhum aluno quis se arriscar, sendo que todos eles escolheram um dos propostos, confessamos que esperávamos um pouco mais de autonomia criativa da parte dos alunos. Os alunos se sentiam muito inseguros e solicitavam ajuda constantemente, pois queriam concluir um trabalho “bonito”.

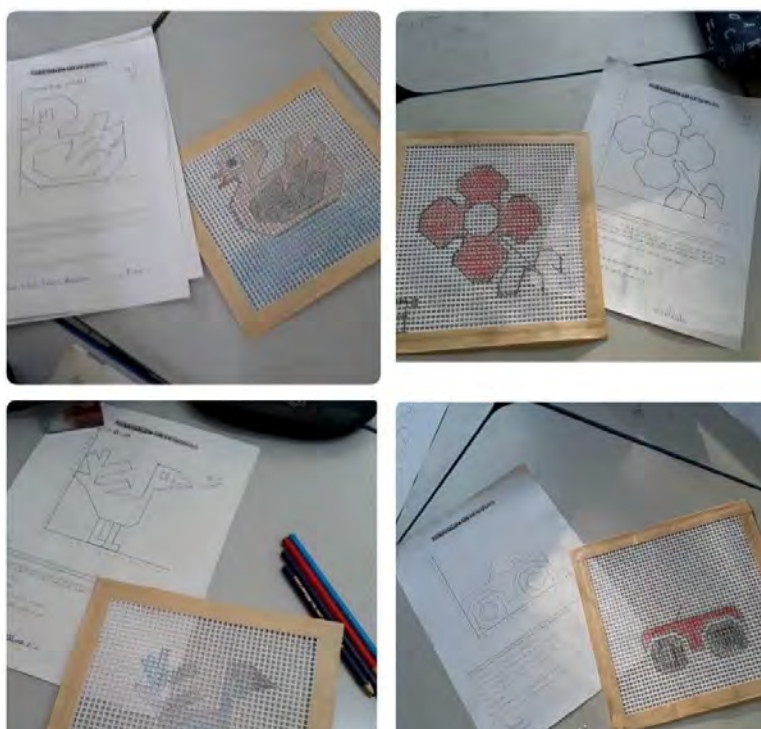
Nas aulas 7 e 8, a proposta era transpor a imagem produzida no plano cartesiano para a tela e fazer as ligações necessárias. Foi uma aula cansativa para todos, pois como os quadriculados da tela eram pequenos tivemos que ampliar diversas vezes a fim de maximizar o uso da malha.

Por fim, tivemos resultados conforme a Figura 4, em que os alunos acabaram pintando de lápis de cor de acordo com a cor que gostaria de bordar futuramente, já que ao fazer apenas o contorno como era proposto inicialmente ficou claro e ficamos com receio de uma possível confusão na hora de confeccionar o bordado.

²⁹ Esse projeto que proporciona aulas de diversos artesanatos uma vez por semana na comunidade no qual a escola se encontra.



Figura 4 . Plano cartesiano e Tela dos Alunos.



Fonte: acervo das autoras.

Na Figura 4 é possível perceber também os planos cartesianos confeccionados nas aulas 5 e 6, foram devidamente revisados para então trabalhar com eles na tela.

Nas aulas 9 e 10 quando fomos ensinar o bordado alguns alunos já sabiam fazer, pois algum familiar já dominava a técnica e já havia ensinado anteriormente, enquanto outros tiveram mais dificuldades ao executar. Mas aos poucos com paciência e ajuda eles foram conseguindo, conforme mostra a Figura 5, e se adequando cada um no seu tempo. Como é um processo manualmente e cansativo eles iam se revezando conforme trios e duplas feito anteriormente.



Figura 5 . Alunos Bordando as Telas.



Fonte: acervo das autoras.

Conforme a aula foi passando o processo foi ficando mais simples, alguns alunos conseguiram terminar na aula, outros tiveram de concluir os trabalhos em casa, resultando em artesanatos superinteressante como mostra a Figura 6.

Figura 6 . Resultado Final dos Bordados.



Fonte: acervo das autoras.



Ficamos realizadas em perceber que alguns alunos tiveram o cuidado de procurar uma mistura de cores a fim de proporcionar sensações que uma cor sólida, por vezes não consegue proporcionar.

5 Conclusão

Ao definir o que seria desenvolvido fomos tomadas por uma porção de incerteza. Pensar em utilizar técnicas não usuais dentro do ambiente escolar assustou professoras que carregam o fardo de terem suas formações, em sua maioria, feita de maneira tradicional. Como se colocar em uma situação que eu não vivenciamos em toda nossa estrada acadêmica? O desafio foi lançado, e tínhamos um rumo a seguir.

O primeiro deles é que não havia muitas referências, nossa base foi toda fundamentada em nossa intuição de professoras. Em nenhum momento da montagem dessa proposta pensamos que as respostas que os alunos nos devolveriam seriam tão positivas e de um engajamento tão grande. Cabe ressaltar que a direção da escola foi muito solícita e abraçou a ideia junto com as professoras.

Uma das provações a pontuar é a dificuldade em se colocar em posição de interdisciplinaridade, e como ela é recompensada com uma troca de conhecimento sem igual. Podemos perceber como as áreas, que num primeiro momento parecem tão distante, afinal a matemática no eixo das exatas e a arte no eixo das linguagens, podem ter mais em comum do que uma primeira impressão demonstrou. A troca de ideias, o diálogo constante no decorrer das aulas foi fundamental para o sucesso da proposta.

Acreditamos ter concluído o nosso propósito, pois pensamos que os discursos que emergiram foram os melhores, e percebemos que os conceitos que queríamos apresentar/fixar surgiam nas falas dos alunos de maneira natural no decorrer das aulas.

Finalizamos dizendo que já não somos as mesmas docentes de outrora. Lidar com angústias, incertezas foi algo que nos movimentou demais. Além disso, trabalhar um tema de maneira não convencional e sem muitas referências foi um grande desafio. Aprendemos muitas coisas, inclusive que ensinar matemática vai muito além de cálculos e que a arte é uma ferramenta poderosa nas diversas áreas, inclusive na matemática. Enfim, foi uma troca de conhecimentos indescritível.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, Isabel K.; NEHRING, Cátia Maria. **A concreticidade no processo de ensinar e aprender álgebra no contexto escolar**. In: Encontro Gaúcho de Educação Matemática – EGEM, 2009, Ijuí. Anais eletrônicos... Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. 199p. _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5.ed. São Paulo: Loyola, 2002. 110p. (Coleção Realidade Educacional).

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



LIZ, Elza Aparecida Bueno. **Ensino da Arte e a Formação de Docentes – Ensinando a Ensinar**. UNICENTRO, 2008. Disponível em : <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-6.pdf> Acessado em 25 jul. 2019.

MORAES, João C. P. de. **Experiências de um corpo em Kandinsky**: formas e deformações num passeio com crianças. 2014. 214f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis. 2014.

Tapetes e Croche: dicas para facilitar seu bordado. 2009. Disponível em : <http://tapetes-croche.com/page/44> Acessado em 25 jul. 2019.

ZALESKI FILHO, D. **Matemática e Arte**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. v. 1. 184p.
_____. **A Arte e Matemática em Mondrian**. 2009. 168p. Dissertação de Mestrado em Educação Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.



8575410 - O SOFTWARE POLY COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DOS POLIEDROS DE PLATÃO: UM ESTUDO DOS ACADÊMICOS DO PROJETO PIBID/MATEMÁTICA/UNESC/SC

Mariane de Oliveira Filastro, Paulo Loureiro Inácio, Katiane Pavan Lima, Elisa Netto Zanette, Ledina Lentz Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rede Municipal de Ensino de Criciúma

O presente trabalho relata a experiência de acadêmicos do curso de Matemática (pibidianos) na aplicação de uma oficina no sexto ano do Ensino Fundamental, numa escola de Criciúma/SC, cujo tema foi os poliedros de Platão. Com uso de recursos tecnológicos educacionais como o software Poly e os manipuláveis em suas formas tridimensionais e planificadas, os objetivos foram desenvolver nos alunos da Educação Básica a habilidade de identificar os elementos geométricos e construir os poliedros de Platão, como também para os pibidianos vivenciar a prática docente. Com uso de tais recursos foi possível desenvolver a competência dos alunos da Educação Básica de análise, investigação na identificação e construção dos poliedros, como também, a vivência docente positiva dos acadêmicos, demonstrada no empenho de cada um na oficina, mostrou que o profissional da educação pode se apropriar dos saberes docentes por meio também das experiências do PIBID.

Palavras-chave: Geometria, Recursos Tecnológicos, Educação Básica, Saberes Docentes.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que tem como proposta: proporcionar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura uma vivência da prática docente, iniciando os acadêmicos pibidianos na docência na primeira metade de sua vida acadêmica (CAPES, 2008). Durante este programa os acadêmicos pibidianos do curso de Matemática – Licenciatura/UNESC/SC desenvolveram uma das atividades, que tiveram como proposta: aplicar uma oficina no sexto ano do Ensino Fundamental no município de Criciúma/SC, cujo tema escolhido, pelos acadêmicos, foi Poliedros de Platão da geometria. Este trabalho apresenta o relato do resultado da oficina e dos pibidianos referente a tal vivência.

O assunto foi escolhido pela importância do mesmo para a matemática, que segundo Passos (2000), a geometria é um dos ramos que mais se aproxima da realidade do aluno podendo assim estimular seu interesse pela matemática. Considerou-se o uso da tecnologia no ensino, com a utilização do *software* matemático *Poly*, “este software permite a classificação dos sólidos, rotacioná-los, planifica-los” (Silva, p. 46, 2010). Segundo Borba e Penteado (2007) a utilização deste *software* é de reconhecida importância, pois ajuda a estimular problematizações abertas, conduzindo o aluno à um bom processo de investigação. Além do *software*, foram utilizados como recurso educacional materiais manipuláveis. E essa experiência foi positiva tanto para a aprendizagem dos alunos do sexto ano, quanto como vivência para os acadêmicos pibidianos.

2 Formação Docente e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID



A relevância dos saberes docentes na formação acadêmica dos cursos de licenciatura é manifestada por Tardif (2005), que mesmo afirmando que não há uma ordem de classificação, define quatro tipos: os saberes de formação profissional, que são transmitidos ao professor durante seu processo de formação; os saberes disciplinares que são os de sua respectiva área de atuação; saberes curriculares, que são os conhecimentos que as instituições de ensino indicam para que o professor passe para os alunos e os saberes experienciais, que são adquiridos pelo professor ao longo de sua carreira, tanto na formação quanto na sua vivência dentro do âmbito escolar. Afirma também, que não se pode dizer que a identidade profissional docente é construída apenas pela sua vivência no presente, mas sim por toda a sua experiência durante sua carreira, tanto na instituição formadora, quanto na sala de aula e também no âmbito familiar. Isso demonstra que o profissional da educação se apropria dos seus saberes profissionais por meio também da socialização.

Gauthier (1998) relata que durante muito tempo pesquisas feitas para saber as causas do sucesso ou insucesso dos alunos não levavam em consideração o fazer do professor em sala de aula. Isso é devido ao fato da docência não ser considerada uma profissão com suas características e saberes específicos, o que a torna responsável direta pelo resultado no seu fazer em sala. Para o mesmo autor, o senso comum dizia que para ensinar outro alguém, bastava apenas conhecer o conteúdo e ter mais alguns atributos. Porém, como essas premissas eram aplicadas em qualquer outra profissão, a docência era então dita como uma profissão sem saberes científicos. E devido a isso, durante anos foram feitas pesquisas para transformar a pedagogia numa ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências, no entanto, também não levavam em consideração a real situação do professor em sala de aula.

Assim como Tardif, Gauthier (1998) faz uma classificação de saberes docentes, mas, porém, com acréscimo de alguns elementos importantes para a defesa dessa tese. Se refere ao saber pedagógico, considerado resultado da relação estabelecida entre os demais saberes dos professores. O estudo desses saberes, elaborados por todos os autores nos mostram que é impossível haver uma profissionalização do ensino, enquanto não for explicitado o saber produzido e ressignificado da prática e que seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores da área da Educação e também pelos próprios professores.

Por outro lado, Nóvoa (2017) diz que os baixos níveis salariais, as difíceis condições nas escolas, processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle, o discurso de eficiência e de prestações de contas junto com as ideologias de atribuir funções docentes para pessoas que tenham conhecimento do conteúdo têm causado o desprestígio da profissão. O autor ainda afirma que há um movimento para dismantelar o sistema universitário de formação de professores, piorando ainda mais a atual situação das escolas públicas. Essa falta de valorização da profissão docente infere num desinteresse dos alunos pela licenciatura, são incentivados por pessoas de seus relacionamentos sociais ou familiares a fazerem cursos de outras áreas. Por isso, a importância de haver uma mudança de cultura e de paradigma nos modelos de formação docente.

Desse modo, instituições com boa estrutura, com profissionais éticos, comprometidos com a formação docente e bem qualificados tem mudado essa realidade, implantando programas nas universidades. Tendo em vista a discussão em torno da formação inicial docente, o governo federal passou a criar políticas públicas de incentivo a essa formação, promovendo benefícios para a educação básica e dentre essas políticas criou-se então o PIBID, subsidiado pela Coordenação de Amparo à Pesquisa no Ensino Superior – CAPES (CAPES, 2008).

Segundo Ambrosetti et al. (2013) o PIBID entrelaça a vida acadêmica com a vida docente trazendo vários benefícios para o acadêmico. Com essa experiência o pibidiano obtém uma melhor visão da vida docente, podendo assim fazer questionamentos reais para seus professores



na universidade sobre os problemas vividos por ele na sala de aula. Além disso, a autora afirma que o acadêmico acaba sentindo a necessidade, de terem sempre que fazer conexão com os conhecimentos científicos.

A importância do PIBID nas universidades se deve ao fato da formação profissional docente nessas instituições não se fundamentarem apenas em saberes, técnicas ou conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura, mas se deve também as experiências atribuídas ao ambiente escolar, refletindo então sobre o que se fez no passado, o que está fazendo e a partir de então, aprimorar sua identidade profissional. Sabendo-se também que a realidade do professor em sala de aula é diferente da que ele foi preparado no ambiente acadêmico, o programa (CAPES, 2008) tem como um dos principais objetivos aproximar esse futuro professor com o que vai encontrar depois da graduação nas escolas de Educação Básica, estabelecendo uma articulação entre teoria e prática. Isso é firmado pelo Decreto Presidencial nº 6755/2009 de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destacam-se nessa legislação os seguintes princípios fundamentais na proposta de formação docente:

[...] garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; articulação entre teoria e prática, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2009).

O PIBID então visa o amadurecimento profissional e o desenvolvimento de ensino-aprendizagem do estudante dentro das instituições de ensino e possibilita o conhecimento da realidade no ambiente escolar. Porém, não serve apenas para a formação inicial do futuro profissional, mas contribui também para a formação continuada dos professores supervisores do projeto, “mostrando-lhes posicionamentos diferenciados para alcançar correções para as deficiências atuais causadas por um ensino tradicional que impede os avanços para uma formação docente de qualidade” (HOLANDA e SILVA, 2013, p.9).

3 Geometria Espacial e Poliedros De Platão

Segundo Hartwig et al. (2016) a origem da palavra Geometria vem do termo grego *geometrein*, onde *geo*=terra e *metrein*=medição, significando então medição da terra e provavelmente surgiu das medições dos terrenos no Antigo Egito. E para autores como Passos (2000) ela tem relevância na matemática por estimular a investigação e o consequente interesse do aluno pela matemática. Por essa relevância foi escolhida para ser estudada neste trabalho, e nela os Poliedros de Platão. Poliedros são “sólidos geométricos cujas superfícies são formadas apenas por polígonos planos” (Lezzi et al. p.183, 2010 apud Mialich, 2013).

Platão, segundo estudos de Pombo (2000), Fernandes (s/d), Boyer (1906) e Eves (1995), foi um dos grandes gênios da humanidade, cujo verdadeiro nome era Aristócles, nasceu em Atenas por volta de 428 a.C. Fundou a Academia Ateniense na qual achava-se inscrito sobre a porta “Que ninguém que ignore a Geometria entre aqui”. Nessa academia formou muitos matemáticos, mas ele não era um matemático digno de nota, porém foi introduzido na matemática pelo seu amigo Arquitas, com quem ele possivelmente conheceu os cinco sólidos regulares, que eram associados aos quatro elementos de Empédocles num esquema cósmico que fascinou os homens por séculos. Existem apenas 5 poliedros, que podem ser chamados de Poliedros de Platão, dos quais no seu



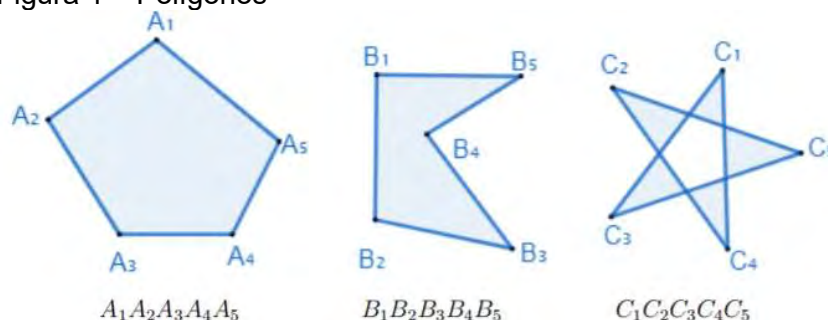
Timeu, ele demonstrou como podem ser construídos usando triângulos, quadrados e pentágonos e os relacionou a elementos da natureza.

Para melhor compreensão sobre os poliedros definem-se os regulares, que Correia e Ferreira (2007) afirmam serem os sólidos geométricos que apresentam todas as suas faces como polígonos regulares congruentes, além de ainda apresentar todas as suas arestas e vértices de mesmo modo, congruentes. A definição de polígono é:

Dado uma sequência de pontos de um plano ($A_1, A_2, \dots, A_n$) com $n \geq 3$, todos distintos, onde três pontos consecutivos não são colineares, considerando-se consecutivos A_{n-1}, A_n e A_1 ; assim como, A_n, A_1 e A_2 ; chama-se polígono à reunião dos segmentos $\overline{A_1A_2}, \overline{A_2A_3}, \dots, \overline{A_{n-1}A_n}, \overline{A_nA_1}$ (NETO, p.21, 2018).

O autor traz o exemplo de tal definição (Figura 1).

Figura 1 – Polígonos



Fonte: Neto, 2018.

Filho e Silva (2005) afirmam que existem apenas 5 poliedros que podem ser chamados de regulares ou Poliedros de Platão. Os quais segundo Noé (2010) concordando com a definição de Correia e Ferreira (2007), afirma que podem ser chamados de Poliedros de Platão, segundo se, e somente se:

- suas as faces possuírem o mesmo número de arestas;
- todos os ângulos do poliedro possuírem também o mesmo número de arestas;
- satisfaz a relação de Euler ($V - A + F = 2$)

Os poliedros considerados de Platão são: cubo, icosaedro, tetraedro e octaedro, que segundo Boyer (1974), associados com os 4 elementos, respectivamente, Terra, Água, Fogo e Ar; e o dodecaedro com o quinto elemento, o Universo.

4 Tecnologia no Ensino da Matemática

Nos dias atuais a tecnologia faz parte da vida da maioria das pessoas, nas casas como também nas escolas. Essa invasão trouxe mais dinâmica e criatividade para a sala de aula, facilitando a estimulação da aprendizagem. Porém percebe-se certa resistência por parte de uma minoria, principalmente pelo fato de que para utilizar estas tecnologias precisa-se de algum conhecimento no assunto, conhecimento esse que falta na formação de professores, e por isso algo que deveria ser utilizado com o intuito de facilitar e auxiliar o aluno no processo de investigação



científica e abstrativa é visto com certo receio por alguns docentes (Soares-Leite; Nascimento-Ribeiro, 2012).

A tecnologia na matemática é uma cultura antiga, a primeira máquina de calcular foi o ábaco, o mesmo possui várias versões e uma das mais antigas é o asteca datado de 900 – 1000 D.C (Pombo, 2011). Como todo tipo de tecnologia, tinha como finalidade auxiliar as pessoas nos cálculos de adição e subtração. Desde então surgiram várias máquinas de calcular, bem mais avançadas e também outras tecnologias, que facilitam os cálculos tanto matemáticos, quanto os de pesquisadores em vários avanços científicos e população em geral.

Para ALBERTI (2016) a principal porta de entrada para as tecnologias foram as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) que agregadas ao planejamento docente, acabam sendo mais cativantes aos olhos dos alunos. As TICs se referem “à pluralidade de tecnologias (equipamentos e funções) que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações” (Anderson, 2010). Um exemplo muito utilizado no dia-a-dia do professor é o Datashow/ Projetor. Alberti (2016, p.81) afirma ainda que se este tipo de tecnologia for agregado às atividades curriculares o processo de ensino aprendizagem pode ser mais dinâmico e assim mais atrativo para os alunos.

Segundo Almeida e Valente (2011) o principal problema da tecnologia é ser vista apenas como uma substituição do lápis e do papel, e não como uma auxiliadora em outros fatores bem mais importantes do que mencionados anteriormente, não sendo integrada ao currículo, ou pelo menos não do jeito que deveria. Na educação as tecnologias “podem estimular a utilização de problemas abertos, de formulação de conjecturas em que a sistematização chega ao auge de um processo de investigação e não de exercícios de resolução mecânica, subsidiados por uma mídia” (BORBA; PENTEADO, 2007). Como pode ser observado, as tecnologias podem auxiliar muito na educação, porém para que isso aconteça ainda existe uma trajetória grande envolvendo capacitação de professores e um novo olhar para elas, sobretudo para as TICs. Além de presentes na vida dos seres humanos, deve ser uma ferramenta auxiliadora do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Além dos computadores, os professores têm uma outra ferramenta que pode ser um grande facilitador do processo de ensino e da aprendizagem que são os softwares. Dentre eles, um aplicativo do Pacote *Office* é utilizado junto ao *Datashow*, o *PowerPoint*. Porém, como a tecnologia os softwares estão em constante evolução, e se pensando na educação, surgiu o *software poly*. “Este software não é gratuito, mas pode ser encontrado para o uso avaliativo” (Silva, p.45, 2010), exige pouca tecnologia de armazenamento para baixa-lo, assim se tornando muito fácil de ser utilizado. Composto de vários poliedros, que podem ser vistos em sua forma planificada e tridimensional “permite a classificação dos sólidos, rotacioná – los e planifica – los” (Silva, p.46, 2010). Gehrke e Fioreze (2015) afirmam que é por essa razão que o software é utilizado no estudo de poliedros. Além disso, os alunos podem trocar suas cores deixando-os do jeito que desejarem, isto é mais um atrativo para as crianças, por exemplo. Este programa ainda auxilia na parte de observação e manipulação do poliedro, pois os alunos podem alterar entre tridimensional e planificação, possibilitando assim a identificação de seus vértices, arestas e faces. Pode ser trabalhado com crianças de diferentes idades. Promove uma aprendizagem mais atrativa e interativa, além de possibilitar aos alunos a investigação, pois conseguem observar se as características de certo poliedro realmente são verdadeiras e não apenas na dedução imaginativa.

4 Metodologia



O presente trabalho realizado como proposição do projeto Pibid/UNESC/Subprojeto de Matemática, teve início no segundo semestre do ano de 2018, se caracteriza como relato de experiência da vivência docente dos acadêmicos pibidianos do curso de Matemática – Licenciatura/UNESC numa abordagem quantitativa dos dados e qualitativa nas análises. Dividido em dois momentos: pesquisa acadêmica (estudos teóricos e planejamento da oficina) e vivência docente (desde o primeiro momento até a aplicação na escola e análise dos dados coletados) na escola e na universidade, respectivamente.

Participaram da vivência docente alunos dos sextos anos, três professoras de Matemática – duas da UNESC (coordenadoras do projeto PIBID/subprojeto Matemática/UNESC) e uma professora de matemática da Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de Criciúma-SC (supervisora no projeto) e cinco acadêmicos pibidianos/subprojeto-Matemática/UNESC. Nesta atividade os cinco pibidianos, divididos em dois grupos, tiveram a oportunidade de pesquisar, aplicar e vivenciar o trabalho docente, ao planejar a oficina e acompanhando seu supervisor durante um período escolar (05 h/a), fazendo observações e se familiarizando com alunos da escola.

A vivência docente teve como objetivo aplicar a proposição de uma oficina, elaborada pelos pibidianos com orientação das professoras envolvidas, sobre poliedros de Platão e uso do *software Poly*. Assim, o tempo das 4 horas semanais na universidade foi utilizado para pesquisas, elaboração da oficina e estudos sobre os temas trabalhados em sala de aula na escola, pelo professor supervisor.

A oficina foi planejada num primeiro momento pelos acadêmicos e supervisoras, com uso do material sugerido pelas coordenadoras do projeto. O tema foi Poliedros de Platão, da geometria espacial. Com apresentação de: conceito, resgate histórico, observação por meio do *software Poly*, suas construções em 3D e suas planificações (2D).

Para realização da oficina, foi necessário o uso de algumas tecnologias de apoio: o software PowerPoint e o Datashow serviram para a exposição do resgate histórico; o *software Poly* foi usado para a observação de conceitos como face, vértice e aresta dos poliedros. A fundamentação teórica constituiu-se de pesquisa de materiais como artigos, dissertações, monografias, livros e sites educacionais voltados para a geometria, especialmente para os poliedros de Platão. Os alunos foram distribuídos em cinco grupos (cada grupo trabalhou com um dos cinco poliedros de Platão). Nos grupos que se constituíram ficava um pibidiano, como mediador do processo de ensino e aprendizagem. A coleta de dados se deu por observações diretas dos alunos da Educação Básica e dos acadêmicos bolsistas durante a oficina, nos relatos de experiência e em seus relatórios no projeto/PIBID/Subprojeto Matemática/UNESC.

5 Experiência de Ensino

Neste relato de experiência, a vivência escolar serviu para auxiliar e preparar os pibidianos não apenas para a oficina, mas também para sua futura realidade profissional. Durante esse processo puderam conhecer a realidade social da escola, da comunidade e tiveram a oportunidade de trabalhar com a inclusão, vê-la de perto acontecendo na escola, o que foi uma parte muito importante do processo. Com essa familiarização planejaram a oficina com maior conhecimento, pois assim puderam compreender as dificuldades e facilidades das turmas, sabendo como e com o que poderiam trabalhar.

Na primeira etapa da oficina, um dos acadêmicos apresentou aos alunos da escola os conceitos de poliedros, com enfoque nos poliedros de Platão, com suas faces, vértices e arestas. Na explicação das faces, apresentou o conceito de polígono. Nessa etapa os alunos se saíram



muito bem, apresentando certa facilidade, sendo isso avaliado por meio de exercícios como contagem de arestas, faces e vértices de determinados poliedros. Vale-se ressaltar que conceitos como volume e convexidade não foram mencionadas devido ao nível de complexidade não estar no mesmo dos alunos envolvidos na oficina.

Na segunda etapa, a base histórica foi exibida com o auxílio do Data Show e do software Power Point, este recurso foi utilizado pois como dito anteriormente segundo Alberti (2016) dinamiza e torna mais atrativo o processo de ensino e aprendizagem. Durante a exposição, como os alunos já conheciam em parte os conceitos dos poliedros, foi fácil para os mesmos reconhecê-los e assim fazer associações e relacionar com a base histórica. Depois disso, foi apresentado para os estudantes o software Poly e como seria trabalhado com o mesmo (Figura 2).

Figura 2 – Apresentação do software *Poly*



Fonte: acervo dos autores, 2018.

Todos os alunos tiveram a oportunidade de utilizar o software *Poly* e, desse modo, visualizar vários tipos de poliedros tanto em sua forma 3D quanto em sua forma planificada, porém tudo isso virtualmente. Assim, solicitou-se que eles construíssem manualmente a forma 3D (Figura 4) e planificada (Figura 5) do poliedro de seu respectivo grupo.

Figura 3 – Utilização do software *poly*



Fonte: acervo dos autores, 2018.



Pode-se perceber em tal dinâmica que o software Poly agrega consideravelmente tanto no processo de ensino, quanto na aprendizagem, auxiliando professor e aluno tanto na transmissão quanto na busca da apropriação dos conceitos. Sendo utilizado da forma correta e correlacionado com o objeto de pesquisa, o software pode promover apropriações significativamente favoráveis no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, foi possível perceber que como citado anteriormente pelos autores Gerhke e Fioreze (2015) a utilização do software proporcionou uma aprendizagem mais atrativa e interativa, possibilitando a investigação dos alunos.

Figura 4 – Construção dos Poliedros em sua forma 3D



Fonte: acervo dos autores, 2018.

Figura 5 – Construção dos Poliedros em sua forma planificada



Fonte: acervo dos autores, 2018.

Os alunos começaram pela forma 3D, construindo os poliedros com canudos flexíveis e fita adesiva transparente, utilizando a parte flexível do canudo como os vértices do polígono e, por consequência, também do poliedro. A fita foi utilizada para juntar os polígonos e assim formar o poliedro. As crianças se ajudaram nesta etapa (Figura 4) e foi gratificante ver a inclusão demonstrada na participação de todos. Os alunos construíram o poliedro a partir da sua planificação. As planificações já estavam prontas em papel A3, os grupos tiveram que cortar, montar e colar até formar o poliedro determinado à cada grupo. Após o término da atividade de cada grupo, os mesmos apresentaram seus respectivos poliedros para toda a turma, trocando conhecimentos com o restante da sala. Momentos em que foi possível observar o desempenho dos alunos do 6º ano ao avaliarem e comprovarem os conceitos apresentados anteriormente, por eles e pela professora na oficina, e ao analisar arestas, vértices e faces de todos os poliedros de Platão (Figura 6).



Figura 6 – Apresentação dos Poliedros



Fonte: acervo dos autores, 2018.

Como última etapa a turma foi dividida em dois grandes grupos, os quais participaram de uma dinâmica, no formato de gincana com perguntas e respostas. Desse modo, os alunos foram avaliados. As perguntas eram relacionadas com os conceitos de face, vértice e arestas, além da base histórica. Na gincana foi possível observar que todos os recursos utilizados foram ferramentas fundamentais para a compreensão dos alunos em relação aos conceitos trabalhados, que junto com a fundamentação teórica possibilitaram que o resultado final fosse positivo.

Figura 7 – Atuação dos PIBIDianos



Fonte: acervo dos autores, 2018.

Além de avaliar os alunos, os pibidianos (Figura 7) se auto avaliaram e em seus relatos foi clara a percepção da aprendizagem e crescimento em relação ao processo de aprender a ensinar e da prática docente que obtiveram. Os acadêmicos argumentaram em seus relatórios que o projeto proporcionou vivências das práticas docentes que contribuiriam para suas formações, dentre elas estão: pesquisa do material para elaboração do planejamento da aula, domínio de classe e mediar os problemas apresentados pelos alunos com dificuldades na aprendizagem dos conceitos. O



verdadeiro trabalho docente, segundo a supervisora do projeto, é possibilitar o aprendizado, que muitas vezes só acontece para alguns alunos com a utilização de recursos didáticos diferenciados. E complementa, as pesquisas e estudos que os pibidianos tiveram como experiência, observadas pelos seus desempenhos e atitudes, deverão realmente contribuir para suas formações docentes.

5 Conclusão

O resultado da oficina e a pesquisa realizada pelos pibidianos para a sua realização demonstram que é possível trabalhar de forma dinâmica e interativa com os alunos do Ensino Fundamental, pois possibilita maior aprendizagem dos conceitos e colocou os alunos da escola e acadêmicos pibidianos em ação investigativa, demonstraram-se extremamente interessados pelo tema abordado.

Esse trabalho também revela a importância de que, na formação docente, haja vivências em sala de aula da Educação Básica, desde o início do curso de licenciatura, pois além de promover atividades integrando os professores que atuam na Educação Básica, possibilita ao professor o uso das metodologias atualizadas e estudadas na universidade. Como foi o caso da tecnologia utilizada nessa oficina, fatores que podem ser determinantes na compreensão das vivências docentes ou dos conceitos.

O tema da geometria – poliedros de Platão foi relevante para o desenvolvimento desta oficina, pois trata-se de uma área da matemática que pode conduzir e motivar os alunos a investigação para analisar e utilizar sua criatividade e raciocínio para desenvolver os desafios propostos.

A elaboração e aplicação desse trabalho contribuiu não apenas para o conhecimento dos pibidianos como discente e futuro licenciado, mas também como pesquisador. Além disso, possibilitou a aprendizagem dos conceitos trabalhados por parte dos alunos da escola, que puderam ser instigados a aprendizagem e com os recursos utilizados foram levados a investigar para produzir uma análise e ao final, se apropriarem dos conceitos. Além disso, contribuiu para vida acadêmica dos pibidianos, que com a vivência puderam então obter a experiência e informações do que é o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Luana Angélica. **Tendências no ensino da matemática no Brasil**: uma análise a partir de livros didáticos, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/682/1/ALBERTI.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?**. São Paulo: Paulus, 2011.
- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C.A.; ALMEIDA, P. C. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L.F. **Contribuições do PIBID para a Formação Inicial de Professores: o olhar dos estudantes**, Educação em Perspectiva (Impresso), v. 4, p. 151-173, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/405>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- ANDERSON, J. **ICT Transforming Education: a Regional Guide**. Bangkok: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Mirian Godoy. **Informática e educação matemática**. São Paulo Autêntica. 1. Recurso online (Tendências em educação matemática), 2007.



- BOYER, Carl Benjamin. **História da Matemática**. Tradução: Elza F. Gomide, São Paulo, Edgar Blucher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. Disponível em: https://www.academia.edu/33126621/HIST%C3%93RIA_DA_MATEM%C3%81TICA_-_Carl_B._Boyer. Acesso em: 27 jul. 2019.
- CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 27 jul. 2019.
- CORREIA, Ana Magda Alencar; FERREIRA, Bruno Leite. **Poliedros Platônicos: Dualidade Simétrica**, 2007. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/porta1/docs_degraf/artigos_graphica/POLIEDROS.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.
- DANTE, L. R. **Matemática: Contexto e Aplicações**. Ed. 3°. São Paulo: Ática, 2008.
- EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. Tradução: Hygino H. Domingues. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- FERNANDES, C. **Bibliografias de matemáticos**, s/d. Disponível em: <http://portalmatematico.com/platao.shtml>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- FILHO, Benigno Barreto; SILVA, Claudio Xavier da. **Matemática aula por aula**. Ed. 2ª. São Paula, SP: FTD, 2005.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.
- GEHRKE, Tatiele Tamara; FIOREZE, Leandra Anversa. **O uso de vídeo e software poly no estudo de poliedros de Platão**, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134153/000984824.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- HARTWIG, Sandra Christ; PEREIRA, Elaine Corrêa; MACHADO, Celiane Costa; MIRANDA, Sícero Agostinho. **Um olhar sobre as práticas na construção de conhecimentos geométricos**. Revista Eletrônica de Educação Matemática, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2016v11n2p243/33639>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- HOLANDA, Dorghisllany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. **A contribuição do Pibid na formação docente: Um relato de experiência**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/701_486_ID.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.
- MIALICH, Flávia Renata. **Poliedros e Teorema de Euler**. 2013. 79 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/94273/mialich_fr_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 27 jul. 2019.
- NOÉ, M. **Poliedros**, s/d. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/matematica/poliedros.htm>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- NETO, Francisco Lúcio do Nascimento. **Relações métricas entre circunferências inscritas em polígonos regulares**, 2018. 80 f. Monografia (Graduação) – Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2018.



NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente**, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 26 jan.2019.

PASSOS, C.M.B. **Representações, interpretações e prática pedagógica: a geometria na sala de aula**. Tese de doutorado (Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de educação), 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253367>. Acesso em: 27 jul. 2019.

POMBO, Olga. **Platão**, 2000. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/academia/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SILVA, Marcio Hernani Barbosa da. **Estratégias de ensino no aprendizado dos poliedros de Platão**. Trabalho de conclusão de curso (Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – FEMA), 2010. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/0711280204.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; DO NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2810/281024896010/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1755381/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019

Fonte financiadora: CAPES/UNESC/PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência



8224633 - O USO DE JOGOS NA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE FUNÇÃO AFIM E FUNÇÃO QUADRÁTICA

Bruno Duarte da Silva, Viviane Raupp Nunes de Araújo

Escola de Educação Básica João Dagostim
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este trabalho foi desenvolvido com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Criciúma. Devido as dificuldades na compreensão da relação dos conjuntos com as funções, e da falta de atenção de alunos na hora da explicação, verificou-se a necessidade de pesquisar outros procedimentos metodológicos para motivar os estudantes. Na busca por recursos pedagógicos para mudança deste quadro, recorreu-se à Vygotsky (2008), Fiorentini (1995), Pavannello (2003), Grando (1995) dentre outros autores, onde optou-se desenvolver os conteúdos abordados em sala de aula por meio de jogos matemáticos. Com o objetivo da apropriação do conceito de função afim e quadrática, por parte dos alunos, tendo como recurso pedagógico o uso de jogos, foram selecionados três jogos: quatro é o limite, enigma das funções e jogo de memória das funções. Verificou-se se o uso de jogos contribui para que os alunos se apropriem do conceito de função afim e função quadrática. Ao decorrer dos jogos, houve possibilidades para os estudantes fazerem perguntas sobre o conteúdo e sobre as regras dos jogos. Alguns erros conceituais observados em sala de aula foram solucionados enquanto se esforçavam para dar prosseguimento no jogo. Da mesma forma observou-se que os alunos demonstravam maior entendimento do conteúdo em questão, apropriando-se dos significados entre as diferentes formas de representação do conceito de função. A metodologia adotada também permitiu aos estudantes socializarem com seus colegas permitindo que a interação e a troca de conhecimento contribuíssem efetivamente para a aprendizagem. Durante as aulas posteriores aos jogos, durante a explicação de novos conteúdos ou realização de exercícios de fixação, ficou claro a contribuição dos jogos na metodologia quando os estudantes associavam os conteúdos novos ou explicações dos exercícios a particularidades dos jogos utilizados em sala de aula.

Palavras-chave: Jogo, Função, Metodologia.

1 Introdução

Os últimos tempos, mais precisamente no final dos anos 90 em diante, foram marcados por inúmeras pesquisas relacionadas ao ensino de matemática, buscando formas e métodos que contribuíssem com a melhoria da qualidade do ensino. Esse acontecimento reflete no crescimento e na consolidação da Educação Matemática no Brasil (FIORENTINI, 1995).

Para Vygotsky (2008), o uso de jogos no processo de ensinar e aprender requer um planejamento que permite a aprendizagem dos elementos sociais em que está inserido (conceitos matemáticos e culturais). À medida que o jogo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seus propósitos, ou seja, formulação de pensamento teórico. Afirmava que o jogo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento do pensamento, da concentração e da atenção.

O autor salienta que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive (VYGOTSKY, 2008)



Diante do exposto, trabalhamos o conceito de função por meio do uso de jogos com os alunos do primeiro ano do ensino médio (turmas 101 e 104, do período matutino) da Escola de Educação Básica João Dagostim. As atividades foram desenvolvidas no período de abril a julho do corrente ano letivo.

2 Referencial Teórico

Moisés, em Aplicações de Vygotski na Educação Matemática (1997), afirma que embora no campo da Educação Matemática se debatam novas propostas para um ensino que proporcione realmente seu aprendizado, na educação básica, o que fundamenta o processo de ensinar e aprender são as atividades mecanizadas e as técnicas operatórias da matemática.

Se analisarmos a situação da prática educativa do período acima citado até a atualidade identificaremos problemas como: a grande ênfase dada à memorização e pouca preocupação com o desenvolvimento do pensamento matemático para a reflexão crítica e autocrítica do conhecimento adquirido (PAVANNELLO, 2003).

Fiorentini (1995) contribui ao afirmar que, no período de consolidação da educação matemática no Brasil, a busca incansável por superar as dificuldades encontradas para aprendizagem efetiva dos alunos refletiu no surgimento de pesquisas e publicações sobre novas metodologias e tendências voltadas para a otimização do ensino e da aprendizagem de conceitos matemáticos, a saber: modelagem matemática, etnomatemática, literatura, compreensão de textos, resolução de problemas, história da matemática, filosofia da educação matemática, jogos matemáticos, dentre outras.

Essas tendências, ao longo dos tempos, estão sendo discutidas e validadas, motivando professores e alunos na busca por subsídios para o aprendizado dos ensinamentos dados no ambiente escolar. Dentre essas tendências, destaca-se o uso de jogos em sala de aula. Conforme indicam os PCN (1998), um aspecto importante proporcionado pelo uso de jogos em sala de aula está o caráter de desafio que eles propõem aos alunos, gerando interesse e motivação destes. O jogo possibilita uma situação de aprendizagem que favorece o desenvolvimento da linguagem e de diferentes processos de raciocínio e interação entre os alunos. Diante disso, destacamos o problema do estudo: em que medida o uso de jogos contribui para a apropriação do conceito de função afim e quadrática? O objetivo é a apropriação do conceito de função afim e quadrática, por parte dos alunos, tendo como recurso pedagógico o uso de jogos.

Em meio a uma situação de aprendizagem representada por jogos, os alunos têm a chance de criar estratégias e colocá-las em ação, expressando suas ideias e também possibilitando o aprendizado. Sob esta perspectiva, Grando (1995) complementa, que: A ação no jogo, tanto quanto no problema, envolve um objetivo único que é vencer o jogo ou resolver o problema e, em ambos os casos, o indivíduo se sente desafiado e motivado a cumprir tal objetivo. Atingir o objetivo implica em dominar, em conhecer, em compreender todos os aspectos envolvidos na ação e, portanto, produzir conhecimento.

Dentre os teóricos que contribuíram para o jogo se tornar uma proposta metodológica com base científica para a educação matemática, destaca-se as contribuições de Vygotsky (2008).

3 Metodologia e Experiência de Ensino



Este trabalho foi desenvolvido com duas turmas do matutino do primeiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica João Dagostim. Cada turma apresenta em média 20 alunos com idade em ter 15 e 18 anos.

O estudo em sala de aula foi iniciado com a apresentação aos alunos do conceito de função definido por Caraça (1998) como um instrumento matemático usado para representar a relação entre duas ou mais grandezas e/ou fenômenos. Em continuidade à introdução do conceito de função, iniciamos o estudo da função afim abordando os conteúdos de domínio, imagem, contradomínio, lei de formação, formas de representação, zero da função, gráficos, crescimento e decrescimento e taxa de variação. Os mesmos tópicos foram abordados para o entendimento do conceito de função quadrática.

No decorrer das aulas foram identificadas dificuldades na compreensão da relação dos conjuntos com as funções, e notado a falta de atenção de alunos na hora da explicação dos exemplos realizados pelo professor. Percebia-se ali que os procedimentos pedagógicos utilizados pelo professor não eram geradores de um motivo para que os estudantes fossem instigados a apropriarem-se do conceito abordado em sala de aula.

Diante do exposto, verificou-se a necessidade de pesquisar outros procedimentos metodológicos que revertersem o quadro desanimador do processo ensino aprendizagem das turmas envolvidas. A busca por recursos pedagógicos para mudança deste quadro se intensificou e a opção foi desenvolver os conteúdos abordados em sala de aula por meio de jogos.

Foram selecionados três jogos, são eles: quatro é o limite, enigma das funções e jogo de memória das funções.

Quatro é o limite:

O jogo consiste em separar quatro grupos de cartas, cada grupo com as seguintes informações: leis de formação, gráficos, zeros de uma função e diagrama de Venn (com representação do domínio e da imagem) mais uma única carta coringa para o jogo.

As cartas (Figura I) são embaralhadas e distribuídas entre os jogadores, sendo que um ficará com 5 (cinco) cartas e iniciará o jogo.

Figura I – Cartas do Jogo: Quatro é o limite



Fonte: Acervo dos autores

Este jogador (Figura II) escolhe uma de suas cartas e passa a mesma para o jogador a sua direita. A dinâmica se dará através de rodadas em que um jogador passa uma carta, desnecessária ao seu conjunto de cartas, para o próximo jogador.

Figura II – Estudantes jogando Quatro é o limite

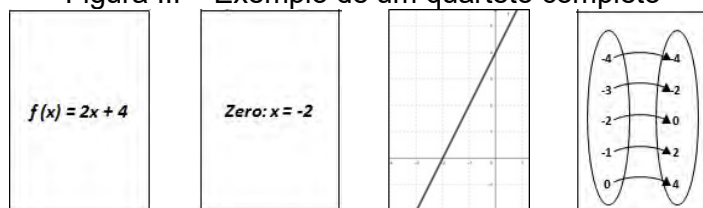


Fonte: Acervo dos autores

Quem receber o coringa passado pelo jogador anterior deve ficar com ele por uma rodada, devendo passar outra carta. O objetivo é juntar quatro cartas que contenham as características de uma mesma função.

Neste jogo, para vencer é necessário que sejam realizados procedimentos de cálculo de tal forma que se identifique a lei de formação com os zeros da função, o gráfico correspondente, a representação do domínio e da imagem colocados na forma de diagrama e, após, os encontre nas cartas passadas durante o jogo, formando assim, o quarteto completo (Figura III).

Figura III – Exemplo de um quarteto completo



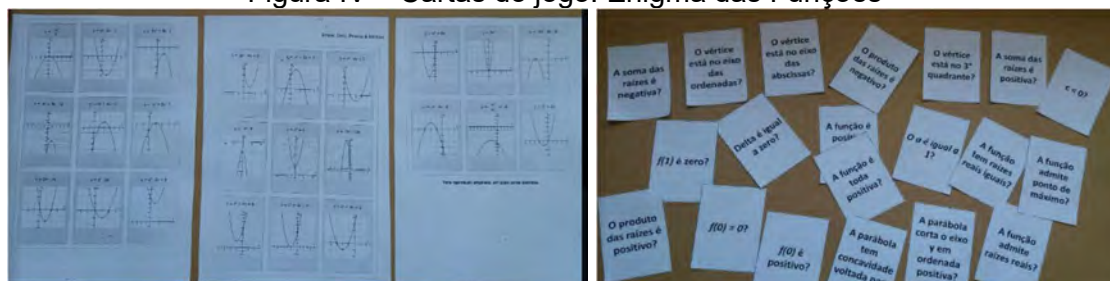
Fonte: Acervo dos autores

Enigma das funções:

Este jogo objetiva proporcionar aos alunos relacionarem os aspectos geométricos e algébricos das funções apresentadas com as suas respectivas características. Além disso, explora a linguagem matemática e exercita o raciocínio lógico-dedutivo.

Cada jogador recebe igualmente uma ou mais folhas contendo 24 funções (Figura IV);

Figura IV – Cartas do jogo: Enigma das Funções



Fonte: Acervo dos autores

As 20 cartas de perguntas (Figura IV) são embaralhadas, e colocadas no centro da mesa, voltadas para baixo; Cada jogador escolhe uma das 24 funções e anota de maneira que o adversário não possa ver; O objetivo de cada jogador é descobrir a função de seu oponente; Decida-se quem começa; Na sua vez, na sua vez o jogador retira uma carta do baralho e pergunta a seu



oponente se a função escolhida por ele tem aquela característica. O oponente deve responder com sim ou não. O jogador (Figura V) deve excluir as funções que não lhe interessam.

Figura V – Estudantes jogando Enigma das Funções



Fonte: Acervo dos autores

As perguntas auxiliam cada jogador a excluir funções até que seja possível concluir qual é a função escolhida por seu oponente. As perguntas não voltam ao baralho. Se o baralho acabar, as cartas são embaralhadas para formar novamente o baralho das cartas de perguntas. Ganha o jogador que identificar a função escolhida por seu oponente.

Informações: este jogo foi elaborado por Priscilla Cerqueira, Margareth Rotondo e Glauco Santos.

Jogo de memória das funções.

É um jogo caracterizado como um jogo de memória comum, porém sua diferença é que no lugar de cartas iguais, possui grupos de cartas, cada grupo contém uma carta com leis de formação, gráficos, zeros de uma função e diagrama de Venn (com representação do domínio e da imagem). Separam-se as cartas, embaralhadas, viradas para baixo em uma mesa.

Figura V – Estudantes jogando Jogo de memória das Funções



Fonte: Acervo dos autores

Decida-se o jogador que começará primeiro. Na sua vez o jogador irá virar para cima duas cartas, se as cartas se referirem a mesma função, o jogador as pega e vira mais duas e assim sucessivamente. Se as cartas não forem da mesma função, o jogador as vira novamente (agora para baixo) e passa a vez para o próximo jogador. O jogo termina quando todos os pares forem reunidos, ganha o jogador que reuniu mais pares.

Para a utilização dos jogos como metodologia de ensino, foram utilizadas a sala de aula e a biblioteca como espaço pedagógico. Os alunos inicialmente foram separados em grupos com 4 (quatro), 5 (cinco) ou 6 (seis) jogadores, antes de começar os jogos, foram explicadas suas regras e suas relações com os conteúdos abordados neles. Durante os jogos, o professor foi nos grupos e fez perguntas relacionadas com os jogos e os conteúdos abordados, quando necessário foi novamente explicado os conteúdo e/ou regras.

4 Conclusão

Com a finalidade de responder ao problema proposto neste trabalho, desenvolveram-se atividades com alunos de duas turmas do primeiro ano do ensino médio relacionadas ao conceito de função. As atividades foram desenvolvidas por meio do uso de jogos. O objetivo foi verificar se o uso de jogos contribui para que os alunos se apropriem do conceito de função afim e função quadrática. Ao decorrer dos jogos, houve possibilidades para os estudantes fazerem perguntas sobre o conteúdo e sobre as regras dos jogos.

Alguns erros conceituais e dificuldades observadas em sala de aula, durante a exposição primária dos conceitos, foram solucionados enquanto se esforçavam para dar prosseguimento no jogo. Da mesma forma observou-se que os alunos começaram a dar significados entre as diferentes formas de representação do conceito de função. Ou seja, conseguiram compreender a relação que se estabelece entre os pontos do gráfico cartesiano com o domínio e imagem expostos no diagrama de Venn e os zeros da função.

O jogo possibilitou aos estudantes uma apropriação (clara e divertida) dos conceitos estabelecidos. Também permitiu aos estudantes socializarem com seus colegas permitindo que a interação e a troca de conhecimento contribuíssem efetivamente para a aprendizagem.



Durante as aulas posteriores aos jogos, durante a explicação de novos conteúdos ou realização de exercícios de fixação, ficou claro a contribuição dos jogos na metodologia quando os estudantes associavam os conteúdos novos ou explicações dos exercícios a particularidades dos jogos utilizados em sala de aula, como a relação do zero da função afim ser onde a reta corta o eixo das abscissas e quando foi explicado o gráfico da função quadrática, os alunos relacionaram com os jogos e identificaram que os zeros da função quadrática também seria onde a parábola se encontra com os eixo das abscissas.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1998). **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: ciência da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC.
- CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Gradiva, 1998.
- Cerqueira, P. Rotondo, M. Santos, G. **Coleção Cadernos do Mathema**: Ensino Médio, de autoria de Smole, K. C. S. et al, pp.81-91.
- FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil**. Revista Zetetiké, Campinas, ano 3, n 4, 1995.
- GRANDO, R.C. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino aprendizagem da matemática**. 1995. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- MOISÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky á educação matemática**. Campinas: Papirus, 1997.
- PAVANELLO, Regina Maria. **A pesquisa na formação de professores de matemática para a escola básica**. Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM, p. 8 – 13. dez. 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Trad. Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, p. 23-36, Jun. 2008. Disponível <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES>. Acesso em 23 de maio 2019.
- Fonte financiadora**: Escola de Educação Básica João Dagostim

2616459 - PENSANDO O ENSINO PELA ANAMORFOSE: CONCEITOS HISTÓRICOS E MATEMÁTICA NA MUDANÇA DE PERSPECTIVA

Nasarita Rohden, Rosimeri de Oliveira Tabacki, Danielle Eing, Tatiane Soethe Szlachta

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
EEB Dom Joaquim
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Este trabalho apresenta e discute uma proposta didática desenvolvida em uma turma de nono ano do ensino fundamental, em escola estadual de Braço do Norte (SC). O estudo contribui com as discussões sobre as possíveis relações entre arte e matemática, com auxílio do *software Adobe Photoshop®*. A partir do tema anamorfose, então, buscou-se problematizar questões relativas ao olhar e à representação por um ângulo de visão não perpendicular ao plano de projeção. Apresenta-se, assim, alguns elementos históricos e conceituais sobre a técnica da perspectiva e sobre a técnica de anamorfose. O relato de ensino desenvolveu o trabalho em sala de aula e depois retornou



à construção do presente artigo que traz a reflexão acerca de todo o processo, destacando as potencialidades e limitações da tecnologia no dia a dia escolar.

Palavras-chave: Tendências Educacionais. Software. Matemática. Arte. História.

1 Introdução

Este trabalho discute a matemática e a história por meio da anamorfose, focando especificamente na mudança de perspectiva. Pretendeu-se abordar os elementos que constituem a técnica de anamorfose, a sua história, projeção ortogonal e projeção oblíqua. A pesquisa aborda os temas de mudança de perspectiva, a quebra do paradigma de que a representação do mundo é perpendicular, e para isso utiliza-se o *software Adobe Photoshop®* para que esse processo de ensino-aprendizagem possa ser simplificado com ajuda das tecnologias que estão à disposição da educação.

O estudo adquire um caráter inovador ao propor um tema não-constituente de currículos escolares preestabelecidos e que, portanto, é pouco explorado em sala de aula. Mais que isso, defende-se que a riqueza desta proposta está na possibilidade de uma intervenção transdisciplinar, dado que a ‘técnica de anamorfose’ pode ser considerada um tema híbrido, atravessando campos de saber variados, como das artes, da matemática e da história.

A proposta inicial do trabalho é alterar as relações habituais de ensino-aprendizagem, estimulando atividades de pesquisa e cooperação em grupo, bem como atividades práticas com auxílio de instrumentos e *softwares* computacionais, extrapolando, assim, ‘as paredes da sala de aula’; um desafio teórico da literatura educacional que ainda carece de experiências nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Falar em mudança de perspectiva é falar em anamorfose e segundo Medeiros (2014), o efeito anamorfose é a consequência de uma deformação da imagem, resultando em uma aparência disforme. Para que se consiga visualizar a imagem sem deformações é preciso, então, posicionar-se sob um ponto de vista determinado ou, em alguns casos específicos, refleti-la em uma superfície espelhada. Quanto ao significado da palavra anamorfose, “[...] pode ter raízes em *ana* (“de novo”) e *morphe* (“forma”), ou seja, formar de novo; ou, ainda, pode derivar de *an* (“ausência de”, “sem”)” e *morphe*, ou seja, sem forma.”. Portanto, o efeito anamorfose oblíqua acontece pela modificação da perspectiva.

As imagens de maneira geral são representadas com um ângulo de visão perpendicular ao plano de projeção, ou seja, o espectador se posiciona frente a imagem para então observá-la, sendo que a anamorfose propõe um ângulo de visão não perpendicular. Nesta pesquisa, questiona-se essa representação mostrando que existem outras além da convencional.

A proposta desenvolvida concentrou-se em oficinas sobre anamorfose, buscando problematizar questões relativas ao olhar e à representação por um ângulo de visão oblíquo ao plano de projeção, bem como aos conceitos matemáticos e históricos envolvidos, e como as tecnologias estão à disposição para a simplificação de um processo que manualmente se mostra não simples.

Este artigo relata as experiências das oficinas destacando as facilidades que a tecnologia proporciona no olhar por um ângulo de visão perpendicular; que não é único. Destaca-se que as diferentes formas de ver dentro de sala de aula proporcionaram sensações indescritíveis a quem viu e a quem mostrou.

Apresentam-se os elementos históricos e conceituais sobre a técnica da perspectiva e também sobre a técnica de anamorfose. Em seguida, apresentaremos as escolhas metodológicas



e procedimentais. Por fim, a análise dos resultados quanto às potencialidades e as limitações deste projeto focando nas dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos neste processo.

2 Referencial Teórico

A anamorfose é a consequência de uma deformação da imagem, e que se consiga visualizar a imagem sem deformações é preciso, então, posicionar-se sob um ponto de vista determinado. Os primeiros registros do uso da técnica da anamorfose não podem ser precisamente datados em um ano específico ou creditado a determinado artista. Porém, conforme Medeiros (2014), há indícios de que ela tenha sido desenvolvida primeiramente na China com a reflexão em cilindros espelhados. Outros registros existem também no *Codex Atlanticus*, de Leonardo da Vinci com data próxima a 1500 (Figura 8).

Além disso, vale ressaltar a importante coleção de livros de Jean Louis Nicérom publicada em 1638, intitulada de "*Thaumaturgus Opticus*" (em português, "A curiosa perspectiva"), que trata de temas como perspectiva e ótica geométrica, com foco principal na técnica de anamorfose. Segundo Medeiros (2014, p. 43) a coleção é composta por quatro livros, em que "[...]o primeiro se dedica aos princípios de perspectiva; o segundo trata da construção da anamorfose oblíqua; o terceiro e o quarto tratam das anamorfozes catóptrica, por reflexão em espelhos cilíndricos, cônicos ou piramidais".

Outro exemplo em que se percebe o uso da técnica, conforme Lazzaro e Murra (2013), é a obra *Pala di Brera* (Figura 1), datada de 1472, do pintor Piero della Francesca. Próximo ao centro da imagem percebe-se um objeto oval que, em determinado ponto de vista, 'transforma-se' em uma esfera.

Figura 1 – Piero della Francesca. *Pala di Brera*, 1472



Fonte: Di Lazzaro e Murra (2013).

Na Figura 2, do artista Simon Vouet, de 1646, o uso da técnica também está presente, mas agora com utilização de espelhos cilíndricos.

Figura 2. Simon Vouet. Anamorphose Cylindrique Représentant Louis XIII, 1646



Fonte: Medeiros (2014).

É interessante destacar que para além de fins artísticos, acredita-se que a utilização da técnica da anamorfose, neste período, também tenha prestado-se a esconder segredos, críticas à igreja, ou até mesmo imagens eróticas. De maneira geral, há dois tipos de anamorfose: oblíquas e catóptricas. Segundo Lagoutte (1993, apud MEDEIROS, 2014), as anamorfoses são ditas oblíquas quando as imagens, sob algum ângulo de visão, podem ser vistas sem distorção; catóptricas quando se necessita de uma superfície espelhada (cilindro, pirâmide, cone) para que a imagem seja visualizada sem distorção.

As Anamorfoses Catóptricas são ainda classificadas em: Cilíndricas: a imagem ganha forma quando colocada sob a reflexão de um espelho com formato cilíndrico, visto pela lateral; Cônicas: a imagem ganha forma quando colocada sob a reflexão de um espelho com formato de um cone, visto de cima; Piramidal: a imagem ganha forma quando colocada sob a reflexão de um espelho com formato de pirâmide, visto de cima (Figura 5).

O efeito anamorfose oblíqua acontece pela modificação da perspectiva. Ou seja, as imagens são comumente representadas com um ângulo de visão perpendicular ao plano de projeção, sendo que esta anamorfose propõe um ângulo de visão não perpendicular.

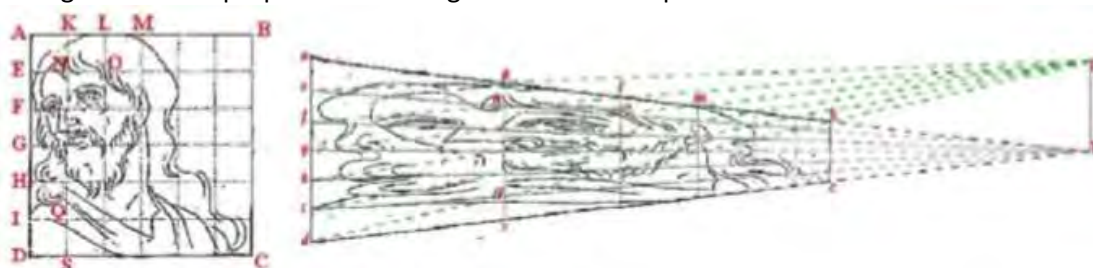
Figura 3 – Anamorfose cilíndrica, cônica e piramidal



Fonte: Medeiros (2014).

Conforme Lazzaro & Murra (2013), a técnica da anamorfose oblíqua deve ser aplicada em uma imagem com ponto de visão perpendicular ao plano de projeção. Assim, para criar o efeito deve-se (Figura 4): enquadrar a imagem em uma malha quadriculada; escolher um ponto P de visão (não perpendicular ao plano de projeção); deformar as grades de modo que as linhas horizontais tornem-se linhas que convergem na direção do ponto P de visão; marcar o ponto R de tal forma que o segmento AR seja perpendicular a RS; traçar os segmentos do início de cada linha até R; marcar os pontos de interseção na linha superior da malha quadriculada distorcida, os quais indicarão a posição das colunas, paralelas ao segmento PR.

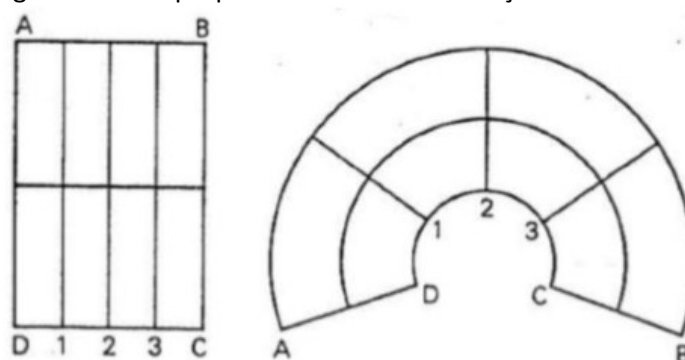
Figura 4 – Ângulo de visão perpendicular e ângulo de visão oblíquo



Fonte: Di Lazzaro e Murra (2013).

Para a obtenção da anamorfose catóptrica cilíndrica, Lagoutte (1993, apud MEDEIROS, 2014), afirma que igualmente deve-se partir de uma imagem com ponto de visão perpendicular ao plano de projeção³⁰. Para que haja a transformação, os segmentos verticais da imagem em questão, depois de enquadrada, devem tangenciar a base do cilindro em arcos de mesmo ângulo (Figura 5) (vale ressaltar que como a reflexão é vista de frente a soma destes arcos deve ser exatamente 180°). Lazzaro & Murra (2013) afirmam ainda que as linhas horizontais devem formar anéis de mesma espessura.

Figura 5 – Ângulo de visão perpendicular e transformação em anamorfose cilíndrica.



Fonte: Medeiros (2014).

Sobre a construção da anamorfose catóptrica cônica e piramidal há poucos registros. Atualmente, a técnica é utilizada para além da arte. O efeito anamorfose é utilizado, por exemplo, em campos de futebol, como mostra a Figura 6 à esquerda. A imagem ao lado direito do gol mostra uma propaganda, através do efeito, mas que na realidade está desenhada na grama. Já na Figura

³⁰ Maiores detalhes podem ser encontrados na dissertação de mestrado de Claudio Iavorski, indicada nas referências bibliográficas.



6 à direita, percebe-se o uso do efeito anamorfose em sinalizações de trânsito. Isso permite que o motorista visualize as informações de pontos determinados, sem desviar o olhar do trânsito.

Figura 6 - Campo de futebol e sinalização de trânsito



Fonte: Medeiros (2014).

É importante destacar que no campo das artes, alguns artistas contemporâneos se consagram com uso desta técnica, com destaque especial para o artista Julian Beever. Conforme consta em seu *website* oficial³¹, Julian começou a pintar nas ruas na década de 1990, tornando-se mundialmente conhecido apenas em 2000. Suas produções são tão impressionantes que chegou a ser apelidado de “Picasso das Ruas”.

Figura 7 - Imagens criada pelo artista Julian Beever



Fonte: *online*, 2018.

A projeção perpendicular nada mais é, portanto, que uma convenção; não é única, e existem outras tantas que podem nos proporcionar sensações indescritíveis.

3 Metodologia

³¹ Disponível em: < <http://www.julianbeever.net/>>. Acesso em: 6 maio 2018.



O projeto trabalhará a técnica de anamorfose e seus elementos históricos, a projeção ortogonal e a projeção oblíqua, além de proporcionar práticas de investigação e pesquisa, apresentar as funcionalidades do *software Adobe Photoshop®*.

A proposta acontecerá na Escola de Educação Básica Padre Jacob Luiz Neibel, localizada na Rodovia BRN 424 – Estrada geral, no bairro Pinheiral na cidade de Braço do Norte localizada no Sul de Santa Catarina. A turma em que as oficinas serão desenvolvidas é de nono ano, único da escola.

Serão trabalhadas um total de 10 aulas, com os seguintes resumos de aula:

Aulas 1 e 2: Exposição, em sala ambiente, previamente montada, de diversas figuras em anamorfose. Conversa/explicação sobre projeção ortogonal e oblíqua, técnica da anamorfose, suas características e construção história.

Aulas 3 e 4: Conversa/explicação sobre projeção ortogonal e oblíqua, técnica da anamorfose, suas características e história. Oficina de construção/desenho de uma escada utilizando a técnica de anamorfose.

Aulas 5 e 6: Oficina de construção/desenho de uma imagem em anamorfose cilíndrica, com uso do *software adobe photoshop*.

Aulas 7 à 10: Oficina de construção/desenho de uma imagem em anamorfose oblíqua, em área externa da escola, com uso do *software adobe photoshop*.

No primeiro dia será confeccionado uma sala ambiente com exposição de diversas imagens e um vídeo que utilizam a técnica de anamorfose, dentre as quais podemos destacar: Leonardo da Vinci. Desenho no “Codex atlanticus”, 1485; Hans Holbeins. Les Ambassadeurs, 1533; István Orosz. Julio Verne; Edgar Allan Poe: The Raven; entre outros...

Figura 8. Leonardo da Vinci. Desenho no “Codex atlanticus”, 1485.



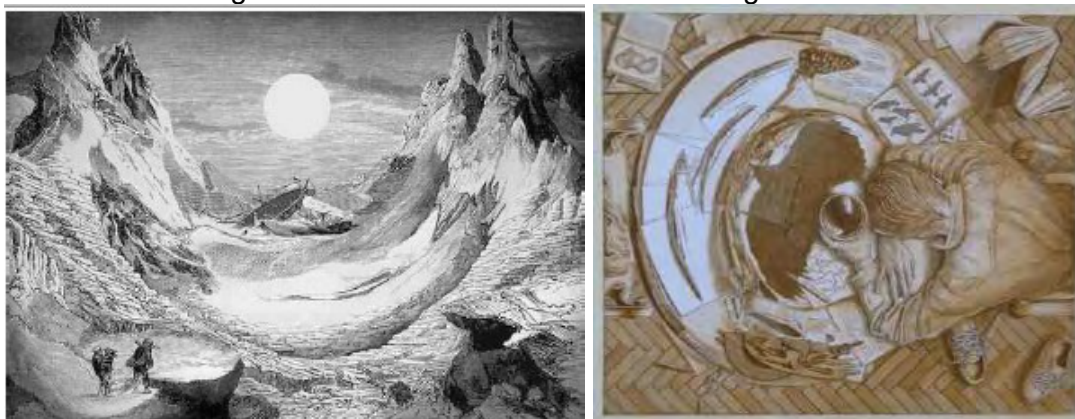
Fonte: MEDEIROS, Liliene Silveira de, 2014.

Figura 9. Hans Holbeins. Les Ambassadeurs, 1533.



Fonte: Disponível em : <<http://www.hga.hu/>> Acesso em: 1 maio 2017.

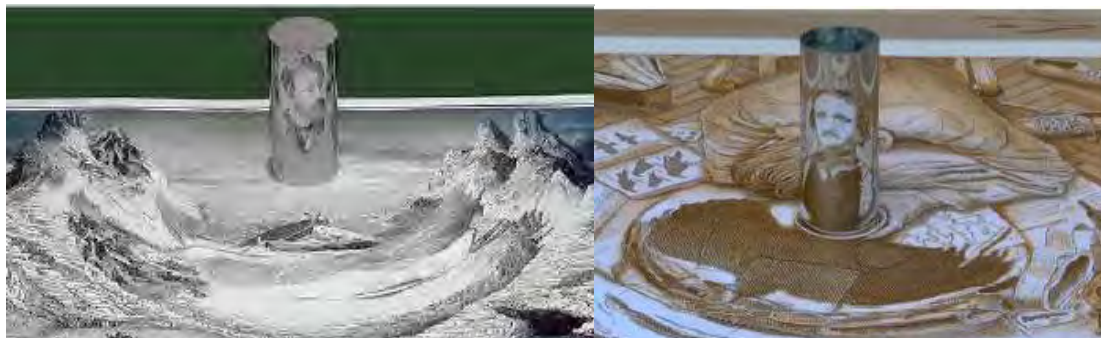
Figura 10. István Orosz. Julio Verne e Edgar Allan Poe: The Raven.



Fonte: Disponível em: <<http://web.axelero.hu/>> Acesso em: 1 maio 2017.

As obras citadas são os primeiros registros conhecidos de pinturas artísticas em que a técnica da anamorfose em oblíquo e cilíndricas são utilizadas. As oblíquas como já falamos anteriormente é a consequência de uma deformação da imagem, resultando em uma aparência disforme, mas que ao posicionar-se sob um ponto de vista específico mostra sua verdadeira forma. Já as cilíndricas revelam sua verdadeira forma ao serem refletidos em espelho cilíndricos.

Figura 11. Reflexão de Julio Verne e Edgar Allan Poe: The Raven



Fonte: Disponível em: <<http://web.axelero.hu/>> Acesso em: 1 maio 2017.

Além de imagens impressas, estarão disponível na sala uma apresentação de slides em que eram visualizados trabalhos do artista contemporâneo Julian Beever, que desenha e pinta imagens utilizando a técnica da anamorfose em oblíquo em ruas de cidades conforme a Figura 12 exemplifica.

Figura 12. Imagem criada pelo artista Julian Beever.



Fonte: Disponível em: < <http://www.julianbeever.net/>> Acesso em: 3 maio 2017.

Estas e outras imagens, incluindo desenhos em anamorfose construídos nas paredes e chão da sala pelas próprias autoras, bem como o clipe da musica The Writing's On The Wall, da banda Ok GO (que igualmente apresenta produções em anamorfose), serão expostas na sala ambiente. Nesta aula os alunos deverão circularam livremente pelo espaço, observaram e exploraram as imagens, sem qualquer orientação ou explicação prévia sobre a técnica de anamorfose.

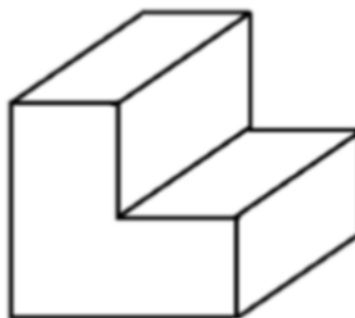
A partir da problematização das imagens apresentadas na sala ambiente será discutido com os alunos como eles achavam que as referidas imagens eram construídas. Nesse sentido, com ajuda de apresentação em slide, serão abordados os elementos que constituem a técnica de anamorfose, um pouco de sua história, e a caracterização da projeção ortogonal e da projeção oblíqua.

A segunda oficina contará com a discussão iniciada na aula passada, e em seguida a construção da anamorfose em oblíquo de uma escada. Os alunos se serão distribuídos em cinco grupos à sua escolha. Em seguida, cada grupo receberá o material necessário para a execução da



oficina: papel pardo; barbante; pincel atômico; molde de escada conforme Figura 13 em papelão, régua.

Figura 13. Molde de escada.



Fonte: Composição da autora.

Apos isso, será escolhido um ponto no espaço da sala para ser o que chamaremos de 'ponto de visão'. Esse local será fixo e terá uma barra de apoio marcando o ponto escolhido. Esse ponto de visão nada mais é do que o local de onde a escada construída em anamorfose poderá ser percebida sem distorção.

Os alunos deverão: a) posicionar a escada sobre o papel pardo e marcar o polígono formado pela sua base; b) amarrar o barbante no ponto de visão fixado na barra de apoio; c) esticar o barbante de tal forma a passar por um dos vértices da escada até que este toque o papel pardo, marcando então o ponto de encontro; d) repetir esse processo com todos os vértices da escada; e) ligar as respectivas arestas da escada projetada no plano.

Por fim os alunos se posicionarão no ponto de visão especificado e compararam as imagens vista dali com a imagem vista a partir de outros pontos de visão. Brincamos com o efeito anamorfose obtido e questionamos como o ponto de visão específico proporcionou uma experiência tão única ao olhar.

Figura 14. Foto da escada em anamorfose.





Fonte: Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/mobile/claudemilsonsantos/oficina - anamorfose/>> Acesso em: 13 maio 2018.

A terceira oficina será destinada à construção/desenho de uma imagem em anamorfose cilíndrica, com uso do software adobe photoshop. Na sala de aula, em grupo, os alunos escolheram uma imagem de sua preferência na web. Na sequência, eles abriram o software Adobe photoshop, localizado na área de trabalho e seguiram e usar os comandos selecionar Filtro<distorção<coordenadas polares para fazer a distorção cilíndrica. Como a anamorfose cilíndrica consiste em refletir o desenho em uma superfície cilíndrica espelhada, montaremos um objeto semelhante com cano de PVC com raio de 2 cm e insulfilm prata reflexivo.

A quarta oficina é a proposição da construção/desenho de uma imagem em anamorfose oblíqua com uso do software adobe photoshop. Primeiramente os alunos fizeram um quadrado de 1 metro de lado em papel pardo, em que a imagem anamorfa foi construída. Feito isso, o grupo deverá escolher e marcou o ponto de visão e a posição em que o quadrado ficou permanentemente, esse ponto de visão é o local a partir do qual a imagem não parecerá distorcida. Deste ponto foi tirado uma fotografia do quadrado disposto no chão. Escolhidas as imagens a serem desenhadas, iniciaremos os trabalhos com o software Adobe Photoshop usando o comando editar<transformação<perspectiva .

Com isso basta fazer a ampliação das imagens salvas e impressas para o papel pardo. Após a conclusão da transposição, os desenhos deverão ser finalizados artisticamente.

Findo as oficinas será feito uma discussão com os alunos, em que serão abordados os tópicos: ao funcionamento ou não funcionamento das aulas; a importância do software nestas oficinas; que conteúdos matemáticos puderam ser percebidos; se há algo que eles gostariam de mudar; e se eles acreditam que essas aulas deveriam ser repetidas em outros momentos.

Como meio de validação ao final de cada aula foi disponibilizado um “diário de bordo” em grupo, para que cada grupo fizesse suas anotações referentes às sensações vividas durante as aulas propostas.

4 Experiência de Ensino

É chegado o momento de refletir sobre as potencialidades e limitações da proposta apresentada e também sobre como saímos transformadas de todo esse processo.

Quanto ao trabalho realizado, propriamente, há muitas questões sobressalientes. O início foi um momento de preparação e adaptação da proposta. Confeccionar as oficinas era um processo de se colocar no lugar dos alunos, analisar o que seria apresentado, o tempo necessário e a relevância para o objetivo final. Estas reflexões eram sempre permeadas de muitas incertezas.

As primeiras aulas foram as mais esperadas, preparadas com muito carinho e dedicação. Percebemos que a sala ambiente causou o impacto esperado, de maneira que toda a turma interagiu com os itens dispostos. Os alunos questionavam sobre o significado da sala, faziam ‘caras e bocas’, uns achavam o ponto de vista e então era um tour de toda a turma querendo se posicionar no local. As anamorfoses cilíndricas foram percebidas rapidamente, e logo eles começaram a analisar e questionar como a reflexão acontecia, como as imagens eram ‘distorcidas’.

Foram disponibilizadas para esse primeiro contato com a sala ambiente uma hora e meia de aula, porém após uma hora de desenvolvimento da atividade os alunos estavam entediados e a sala deixava de ser novidade. Para suprir o tempo restante foi iniciada uma apresentação das obras expostas, enunciando o título e autor. Quanto às apresentações dos vídeos, alguns gostaram, outros nem tanto, parece que as imagens é que chamavam mesmo atenção de todos. De maneira



geral as impressões foram positivas, os alunos se mostravam encantados pela proposta e pelo diferencial. Mas pensamos que poderiam ter sido realizados mais movimentos em sala de aula aumentando-se o número de imagens dispostas no ambiente, disponibilizando-se cilindros espelhados e folhas para que os alunos tentassem construir a anamorfose cilíndrica.

Na segunda aula questionamos sobre o que achavam que ainda não tínhamos conversado, um aluno respondeu: “faltou falar como se constrói”. Estava aí a ponte para que eu pudesse iniciar as atividades que se voltavam à construção das anamorfoses utilizando conceitos matemáticos. Interessante, e a mim surpreendente, é que um estudante já conhecia o processo e começou a nos mostrar como era possível fazer a projeção do objeto. Também nos disse que poderia fazer aquilo com uma lanterna. Foi então que questionei: “Mas então tu partes da projeção perpendicular?”. Ele consentiu e eu, mais uma vez, percebia o quanto deixamos de aprender (nós, professores) com os alunos quando não deixamos que eles falem e compartilhem aquilo que conhecem. Outro aluno questionou: “E cadê a matemática? Cadê as contas? Cadê a parte difícil?”. Argumentei que matemática não se resume a ‘contas’ e trabalhei com os conceitos de reta, ponto, projeção e perpendicularismo. Disse mais, disse que não se preocupassem em achar matemática e sim que aproveitassem o que estava sendo proposto.

Trouxemos as contextualizações históricas, onde foram utilizadas essas técnicas, como elas eram utilizadas para manda mensagens escondidas em obras de arte, ao longo do tempo, e os alunos se mostravam interessados e achando genial essas ideias.

Quando partimos para a construção das projeções os alunos se mostraram muito interessados e fizeram muitas perguntas. Na oficina da anamorfose da escada a turma não estava completa, vários alunos faltaram neste dia comprometendo o desenvolver da aula. Ao final, os resultados desta atividade as escadas construídas deram certo e eu pudemos perceber o sentimento de surpresa dos alunos ao olhar pelo ponto de visão e ver a “magia” acontecer com a escada tomar a sua forma original.

A oficina de construção da anamorfose cilíndrica foi bastante ‘tranquila’. Os alunos presentes estavam bem animados querendo saber qual era a proposta da aula. Considero que todos os objetivos foram alcançados, o tempo foi suficiente e que a participação da turma foi bem boa.

A última oficina foi a mais maçante e que mais apresentou dificuldades, em teoria ela não demonstrava tanta complexidade quanto a prática acabou revelando. O uso do software e a quantidade e complexidade de alguns comandos causaram o atraso de alguns grupos, o que tumultuou o andamento da aula. Enquanto uns queriam dar continuidade, outros estavam muito atrasados.

Concluídos os trabalhos, propusemos uma conversa de avaliação que aconteceu de forma muito descontraída. Os alunos expuseram suas opiniões e ouviram nossas considerações. Foi um momento muito positivo, eles se sentiram valorizados opinando e nós nos sentimos animados ao vê-los participando deste processo tão importante. Optamos por conversar sobre cada oficina, perguntando suas opiniões e sugestões. Algumas respostas foram bastante ‘superficiais’, mas outras mais elaboradas. Em geral, de suas falas, posso dizer que da oficina da escada todos gostaram; sobre as duas oficinas com uso de software, houve reclamações sobre a pouca quantidade de computadores, mas, ainda assim, gostaram. Falaram também que duvidavam que a última oficina fosse ‘dar certo’, e que ficaram surpresos com os resultados.

5 Conclusão



Ao definir o que seria desenvolvido fomos tomadas por uma porção de incerteza. Pensar em utilizar as tecnologias dentro do ambiente escolar assustou umas professoras que carregam o fardo de ter sua formação, em sua maioria, feita de maneira tradicional. Como se colocar em uma situação que eu nunca vivenciamos em toda estrada acadêmica? O desafio foi lançado, e tínhamos um rumo a seguir.

A fundamentação teórica foi construída sem turbulências, não havia muitas referências, mas as que tínhamos disponíveis eram com riquezas de detalhes, muitos exemplos o que tornava o entendimento da teoria mais tranquilo.

Montar as oficinas foi à parte mais divertida do trabalho, foi um movimento de se conectar com o “eu aluna” e imaginar “o que nós gostaríamos de ter aprendido sobre este tema”. Após responder essa pergunta montamos as atividades a serem desenvolvidas a fim de chegar nos objetivos já determinados. O momento que mais me causou angustia foi à sala ambiente, afinal não sabia o quanto de imagens e mídias usar a fim de não fazer demais nem de menos.

Acreditamos ter concluído o nosso propósito, pois pensamos que os discursos que emergiram foram de que não existe uma maneira única de ver e representar imagens. Além disso, eles puderam perceber que as tecnologias associadas à educação podem ser um facilitador fundamental para a simplificação de “trabalhos árduos”.

Finalizamos dizendo que já não somos as mesmas docente de outrora. Lidar com angústias, incertezas e frustrações foi algo que nos movimentou demais. Além disso, trabalhar com um tema não curricular foi um grande desafio. Sair dos ditames ‘tradicionais’ de seguir uma sequência de conteúdos tal qual é apresentada nos livros didáticos causou muita insegurança. Aprendemos muitas coisas, inclusive que ensinar vai muito além de quadro-negro. Enfim, foi uma troca de conhecimentos indescritível.

REFERÊNCIAS

IAVORSKI, Claudio. **Anamorfose**: uma arte no ensino de matemática e sua aplicação em atividades interdisciplinares. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LAZZARO, Paolo Di; MURRA, Daniele. **L’Anamorfosi Tra Arte Percezione visiva e “Prospettive Bizzare”**. 2013. Unità Tecnica Sviluppo di Applicazioni delle Radiazioni, Centro Ricerche Frascati, Roma. 25 p.

MEDEIROS, Liliane S. de. **Anamorfoses em formação**: tensionando hábitos e discursos de futuros professores de matemática. 2014. 152f. . Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis. 2014.

WAGNER, Débora R. **Arte, técnica do olhar e educação matemática**: o caso da perspectiva central na pintura clássica. 2012. 126f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis. 2012.



4997948 - RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA: MINICURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA SEMANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA 2015 E 2016

Cintia Gonçalves Martins, Susane da Costa Waschinewski

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Apresentamos o relato de dois minicursos realizados na Semana de Ciência e Tecnologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, em 2015 e 2016, sob a temática Gênero e Diversidade na Escola, intitulados “Gênero e Educação: uma análise dos materiais pedagógicos”. Descrevemos as atividades realizadas partindo desde sua proposta ao evento, inseridas em um contexto nacional em torno do debate para a retirada do termo gênero dos documentos educacionais, passando por seu planejamento e execução. No que tange ao suporte teórico-metodológico, o trabalho situa-se na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, bem como pela possibilidade de integração entre a universidade, professores/as e comunidade escolar. Os minicursos proporcionaram novas aproximações com a temática de gênero e diversidade na escola.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade. Ensino. Extensão.

1 Contextualizando

Neste artigo, apresentamos o relato de dois minicursos realizados na Semana de Ciência e Tecnologia³² da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, em 2015 e 2016, sob a temática Gênero e Diversidade na Escola. Em 2015, o evento ocorreu entre os dias 19 e 23 de outubro, com a temática "Luz, Ciência e Vida". Esse tema foi escolhido pela comissão organizadora com base na decisão da Assembleia Geral das Nações Unidas, que proclamou o ano de 2015 como o Ano Internacional da Luz, com objetivo de celebrar a luz como matéria da ciência e do desenvolvimento tecnológico (UNESC, 2015). Já em 2016, o evento ocorreu entre os dias 17 e 21 de outubro e teve como tema "Ciência Alimentando o Brasil". Nos dois anos consecutivos, oferecemos o minicurso de Gênero e Educação, para professores/as das redes estaduais e municipais públicas e particulares do municípios de Criciúma e alunos/as de diferentes cursos de graduação e pós graduação da UNESC. A temática central dos minicursos foi “Gênero e Educação: uma análise dos materiais pedagógicos”.

Os minicursos “Gênero e Educação: uma análise dos materiais pedagógicos” tiveram como objetivo provocar reflexões relacionadas a tais questões no espaço escolar, tendo como público-alvo os/as profissionais da educação e sujeitos que atuem em diversas áreas do conhecimento e que buscam a compreensão dessa temática. A falta de entendimento sobre a temática gênero e diversidade na escola faz com que profissionais e setores ligados ao sistema escolar reproduzem e reafirmam as diferenças e desigualdades entre masculino e feminino, contribuindo efetivamente para uma sociedade e um ambiente educativo machista, sexista, heteronormativa, heterossexista, homofóbico, lesbofóbico, racista e classista. Nesse sentido, os

³² A Semana de Ciência e Tecnologia (SCT) é o evento institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) em comemoração à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).



minicursos tiveram como foco central a realização de análises, por meio dos materiais pedagógicos que circulam no ambiente escolar, compreender como eles alocam as discussões de gênero, bem como as invisibilidades que essa temática tem nos materiais didáticos.

Reconhecendo a escola como um espaço diverso e multicultural, na qual pretende contribuir para as mudanças e a transformação de equidade de direitos no meio social, os minicursos foram pensados. O interesse por essa temática decorreu de nossas experiências pessoais como educadoras da rede pública estadual e municipal de ensino do estado de Santa Catarina, da qual nos deparamos com diversas problemáticas no ambiente escolar, que se fundamentam nas desigualdades de gênero, como: evasão escolar por gravidez na adolescência, crianças e adolescentes que sofreram com a violência sexual, abusos sexuais e estupro no ambiente familiar ou em outros espaços, vivências de violência doméstica cometidas sob as mulheres da família, em especial as mães, *bullying* em decorrência dos preconceitos com a sexualidade aos estereótipos de gênero, etnia/raça ou deficiência, bem como *bullying* sob os diferentes modelos de famílias que não seguem o padrão heteronormativo imposto pela nossa sociedade, evasão escolar em decorrência do *bullying*, meninas e meninos que tinham seus corpos e sua sexualidade expostos por meio de vídeos espalhados entre os adolescentes, entre outras situações.

O ambiente escolar é um espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que algumas escolas podem inserir as crianças no universo do conhecimento, modificando e criando expectativas de vida, de sonhos, acolhendo todas elas no meio social, respeitando suas diferenças, suas aptidões e seus conhecimentos, sua sexualidade, outras escolas, ou até mesmo grupos específicos de professores/as, podem desestimular, segregar, criar estereótipos e excluir as crianças e os adolescentes e, principalmente, reafirmar as normas de gênero imposta pela sociedade heteronormativa, da qual contribui para as violências e os preconceitos tão vivenciados e naturalizados no ambiente escolar.

Essas inquietações nos motivaram a pensar no minicurso; além disso, contribuíram, para nossa mobilização, as ações ocorridas em 2015 por parte de alguns políticos, em diversos estados brasileiros, incentivados por setores conservadores e religiosos, para vetarem o termo gênero e diversidade dos documentos educacionais, nos planos municipais, estaduais e federais de educação, sob a acusação de “ideologia de gênero”³³. Essas ações realizadas por parte dos políticos e religiosos levantaram diversas discussões em todos os setores da sociedade e, sobretudo, na área da educação.

Nesse mesmo período, ao ingressamos no mestrado em Educação na Unesc, em 2015, tivemos acesso, com mais profundidade, aos estudos de gênero, cursamos a disciplina Gênero e Educação: Contribuições de Simone de Beauvoir³⁴, que fortaleceu profundamente as discussões em trânsito no país e a necessidade de desnaturalizar algumas questões que estavam postas naquele momento.

³³ Ideologia de gênero: termo criado/inventado no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma interpretação equivocada e confusa que não reflete o entendimento de “gênero” presente na educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as. Esse termo não faz parte dos estudos e das teorias sobre gênero, ou seja, os estudos de gênero presentes em várias áreas do conhecimento o desconhecem (FURLANI, 2016).

³⁴ Teve como escopo “o estudo da interface gênero e educação, a partir da obra “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir. Na referida obra, a autora refuta a existência de uma natureza feminina, constituindo-se, assim, em uma das tributárias de elaborações acerca da categoria gênero. A disciplina se propõe também a discutir estudos que dialogam com Simone de Beauvoir, tendo como foco a categoria gênero (ementa da disciplina).



A categoria gênero surgiu após amplas discussões sobre o conceito de mulher, mulheres nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais e políticas nos movimentos feministas, e em contradição à classificação de sexo. Assim, exige que se pense de modo mais plural as representações de feminino e masculino e, sobretudo, as identidades de gênero.

De acordo com a historiadora Joan Scott (1995), as relações de gênero são construídas pelas relações sociais, baseadas nas diferenças entre o sexo feminino e masculino e são, desse modo, constituídas dentro das relações de poder dos diferentes modelos de sociedade. A categoria gênero se contrapõe à ideia de que as desigualdades entre o masculino e feminino são dadas por determinantes biológicos, na tentativa de desnaturalizá-las, isto é, as desigualdades são construções históricas e sociais.

As relações de gênero fazem parte do ambiente escolar, visto que a educação ocorre para as pessoas com múltiplas diversidades, cabendo ao/a educador/a fazer a mediação. É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante ao/a professor/a autonomia nas discussões que envolvam o tema gênero e sexualidade. Diante desse cenário, faz-se necessário problematizar as relações de gênero no espaço escolar, levando em consideração os artefatos pedagógicos que fortalecem a construção nas desigualdades entre o feminino e masculino e silenciam ou negam as diversas identidades de gênero. Com isso, o minicurso busca analisar as relações de gênero presentes nos materiais pedagógicos e compreender o papel que os materiais têm para a construção de tais relações.

2 A importância do debate de gênero nas escolas brasileiras

No contexto histórico da sociedade ocidental, principalmente pós-Revolução Industrial, a escola teve, entre suas demandas, normatizar as diferenças percebidas entre os sujeitos, servindo como um dos pilares dos estados modernos, tendo como objetivo o de padronizar, civilizar e educar as crianças com o intuito de formar o jovem adulto que serviria à sociedade e aos interesses do sistema capitalista. Por intermédio das leis e dos decretos educacionais, o Estado foi e vai constituindo-se de meios para interferir no processo educacional, no sentido de construir um modelo único de indivíduo.

A sociedade que vivemos e os espaços educativos, como parte fundamental da sociedade contemporânea, tendem a normatizar as pessoas em um modelo social inatingível pela grande maioria da população. A construção da identidade dos sujeitos está inter-relacionada com os marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, etnia, deficiências, classe social, que se fazem presentes em nossa sociedade. Entretanto vivemos em um modelo social que hierarquiza e negativista as diferenças percebidas dos sujeitos. Desse modo, contribuindo de forma significativa para a construção de uma sociedade segregadora, da qual exclui e discrimina as pessoas consideradas “diferentes e anormais”, especialmente aqueles que não se identificam com o modelo padrão imposto pelas instituições sociais.

De acordo com Louro (1997, p. 57), a escola produz diferenças, distinções e desigualdades. “Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” de separação dos sujeitos, isto é, a escola separa aqueles que poderiam e que não podiam frequentá-la, bem como para os que a frequentavam, a escola por intermédio de múltiplos mecanismos de “classificação, ordenando, hierarquização” também exclui os sujeitos que por ela passaram. A separação se deu entre adultos e crianças, católicos e protestantes, ricos e pobres, meninos e meninas.

Atualmente compreendemos o espaço escolar como um ambiente de vivência, de produtor de culturas, de troca de experiências e de acesso aos diferentes conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, bem como um espaço que também produz



conhecimentos. Sendo assim, esse conhecimento tem o dever de ser democrático, crítico e, principalmente, um conhecimento que consiga compreender o valor e a importância das diferenças de cada indivíduo dentro de uma análise da qual as igualdades de direitos sejam para todos e todas, ou seja, dar acesso aos direitos respeitando as diferenças de cada um.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), estabelecem como propostas que o governo garanta a disponibilidade de discussões para o respeito individual e coletivo que possa garantir os direitos comuns a todos e todas, no ideal de uma escola democrática. Os temas sobre sexualidade e gênero são considerados temas transversais, justificam-se na medida em que as necessidades de crianças e jovens fazem parte nos meios escolares, refletem sobre os estereótipos e as desigualdades que surgem a partir dos papéis sociais atribuídos para meninos e meninas. Dentro dos PCNs, o conceito de gênero é definido com uma categoria de análise que se constrói no meio social, e não em definições biológicas estáticas. Os PCNs também tratam sobre as questões da sexualidade, entendendo que a sociedade se modifica que temos que respeitar e possibilitar que cada indivíduo possa viver sua sexualidade. Podemos concluir que os PCNs, mesmo tratando essas temáticas como temas transversais, estão inserindo essas discussões e reflexões dentro do universo escolar.

Entretanto, mesmo que tenhamos documentos educacionais que se apresentam como norteadores das práticas educativas relacionadas aos temas de gênero, sexualidade e diversidade na escola, muitas temáticas vivenciadas no ambiente escolar (como as questões raciais, étnicas, sexualidades, liberdade de escolha das mulheres sobre suas vidas e corpos, identidade de gênero, religiosidade, deficiências físicas ou mentais) são consideradas tabus pela comunidade escolar.

A escola é um ambiente no qual os/as alunos/as vivenciam diversas experiências e passam pelo processo de saída da infância para a entrada na adolescência e juventude. Esse processo de transição é permeado por várias dúvidas, questionamentos, medos, vergonhas, experiências positivas ou negativas. Entre essas várias situações vivenciadas pelos/as estudantes/as no meio escolar, estão as questões relacionadas à sexualidade e às relações de gênero. Tais questões estão intrínsecas no espaço escolar e geram compreensões em muitos casos errôneas sobre sexualidade e relações de gênero, causando danos para a vida dos/as estudantes/as, como hierarquias, violência e desigualdade de gênero e problemas relacionados a doenças sexualmente transmitidas, gravidez na adolescência, violências sexuais, violências de gênero, discriminações, evasão escolar e exclusão.

Negar debater essas temáticas com os educadores/as e alunos/as, ou seja, todos e todas que fazem parte do universo escolar, em sua maioria, estão carregadas de fundamentalismo religioso e discriminação acarretados de outros grandes problemas, tais como relata Tânia Welter (2015, p. 18):

As práticas discriminatórias são pautadas e repetidas incansavelmente no espaço escolar, ora através de mensagens normatizadoras, ora através do silêncio e do consentimento da violência. Por meio da “pedagogia do insulto”, estudantes e educadoras/es aprendem a ser hostis [a] estes grupos, servindo como poderoso mecanismo de silenciamento e dominação simbólica. Agindo dessa forma, a escola reproduz padrões sociais, perpetua concepções, valores e clivagens sociais, participa ou compactua com a normatização de corpos e identidades, legitima relações de poder, hierarquias e processos de acumulação, estimula a internalização do heterossexismo, misoginia, negação, autoculpabilização, autoaversão de jovens e adultos com identidades e desejos sexuais não hegemônicos. Muitas vezes, isso ocorre com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade em geral e do Estado.



Essas violências simbólicas ou físicas estão presentes nas escolas de norte a sul do Brasil e apresentam-se com base em discursos etnocêntricos, heteronormativa, patriarcais, sexistas e machistas, que seguem os modelos de legitimidade de superioridade, criados para fortalecerem os discursos biológicos e filosofias positivistas, surgidos na Europa entre os séculos XVI e XIX, que amparavam para assentar grupos étnicos como os dos negros/os, indígenas e mulheres, independentemente de sua etnia em uma esfera de inferioridade. Esses discursos dos grupos etnocêntricos do início da era moderna buscam normatizar a sociedade ocidental, criando mecanismos de poder no qual os grupos que não correspondem a essas normas, são inferiorizados da sociedade, ou seja, cria-se um modelo social em que todos/as os/as indivíduos tenham que estar submetidos às regras de normatização social. Esses discursos foram ganhando poder de legitimidade e apropriação tão intenso que convivemos com eles, no cenário político e social brasileiro, atualmente (MARTINS, 2016).

O cenário político brasileiro, segundo Maurício Roberto da Silva, Giovani de Lorenzi Pires e Rogério Santos Pereira (2015), encontrava-se, em 2015, o mais conservador desde 1964, período da ditadura civil militar no Brasil. Para os/as autores/as, é assustador o avanço da “vanguarda” do atraso, na sociedade brasileira,

[...] composta sobretudo pela bancada política “BBB: *bíblia* (pastores fundamentalistas), *boi* (agronegócio) e *bala* (ligada diretamente à polícia e às empresas de segurança, ao aparato repressivo e contra o estatuto do desarmamento) (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2015, p. 8, grifos dos autores).

Os/as representantes dessa bancada apresentam um retrocesso e ameaça ao sistema democrático que foi conquistado com muita resistência e luta, e “[...] constituem um desafio essencial para reorganização das forças progressistas” (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2015, p. 8), bem como ameaçam direitos já conquistados por intermédio de projetos de leis que retrocedem avanços em relação ao direito reprodutivos das mulheres, às violências de gênero e questões de equidade de gênero e homofobia, transfobia, lesbofobia e direitos das pessoas com deficiência.

O cenário educacional, atualmente, encontra-se comprometido com a disseminação de opiniões e análises baseadas no senso comum e fundamentalismos religiosos, sendo que a produção de conhecimento realizado no ambiente escolar deveria sobrelevar as barreiras de senso comum e opiniões sem fundamento histórico, científico e social, ou seja, a educação escolar deve basear-se no conhecimento científico proposto pelos/as estudiosos/as e pesquisadores/as ao longo da história da humanidade (MARTINS, 2016).

Os sujeitos contrários à introdução dos debates de gênero na escola demonstraram o quão seu entendimento e seus conhecimentos estão baseados em opiniões do senso comum e fundamentalismos religiosos, visto que não conhecem ou ignoram o que significa a categoria gênero, classe, raça/etnia, diversidade nas escolas e sua importância para o espaço escolar, contribuindo para a equidade de direitos entre os diversos grupos sociais, que compõem os educandários. A falta de acesso aos estudos de gênero pelas/os das/os profissionais da área da educação contribui de forma significativa para que a escola não realize seu papel de acesso ao conhecimento livre de opiniões, auxiliando para a construção de uma sociedade com atitudes comportamentais machistas, sexistas, homofóbicas e preconceituosas em relação ao diferente, nas quais as violências físicas e simbólicas perante esses sujeitos são naturalizadas.

É no ambiente escolar que reforçamos as desigualdades de gênero, já na primeira infância delimitando o que é brincadeira direcionada para as meninas e para os meninos. Brincar de casinha, boneca, fazer comidinha, cuidar da casa, limpar são brincadeiras para as meninas; já brincar de bola, correr, carrinho, guerra, aventuras são para os meninos. Na educação infantil, as



festas à fantasia que acontecem em algumas escolas demonstram, pelos seus trajes, que as meninas se vestem de fadas, princesas, abelhinhas, bonecas, bruxinhas, enquanto os meninos apresentam-se de super-heróis, como Batman, Homem-Aranha, Homem de Ferro, enfim é nítido que as fantasias seguem os padrões sociais definindo o que são papéis de gênero para meninos e o que são de meninas.

Tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental II, notam-se também várias diferenças entre meninos e meninas nos materiais escolares (cadernos, lápis, borrachas, mochilas), os quais, para as meninas, são cor de rosa, de personagens de desenho, cheios de decoração, afirmando que elas são meigas, sensíveis; para os meninos, são cores neutras e de super-herói, reafirmando que eles são heróis, protetores, o que demonstra, mais uma vez, o que é de menino o que é de menina, nas brincadeiras, nas cores e no comportamento.

No ambiente escolar, observam-se estereótipos de gênero nas falas e nos comportamentos dos/as educadores/as, nas reuniões pedagógicas ou, até mesmo, na sala dos/as professores/as, falas pejorativas ao comportamentos de alunas e alunos. Nos momentos de socialização dos educandos/as, podemos observar comportamentos de crianças e adolescentes que remetem a julgamentos e comportamentos com discriminação e *bullying* em relação aos modelos de gênero, bem como os clubinhos de meninos e meninas, nos quais existe uma divisão dos gêneros.

Entre os estudos que tratam da temática de gênero e demonstram suas implicações no ambiente escolar, podemos destacar o artigo da Marília Pinto de Carvalho, intitulado “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas” (2001). É um excelente exemplo de como a categoria de gênero está presente no modo como os/as educadores/as avaliam os/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem e como essas distinções acabam, de certa forma, contribuindo para a exclusão e evasão escolar. Segundo a autora (2001, p. 556), o artigo tem como objetivo

[...] perceber o que as professoras consideravam fundamental avaliar e como o faziam; em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam nesses julgamentos e o que era mais valorizado no comportamento tanto de meninas quanto de meninos. Nem sempre o que apreendemos foram preconceitos ou estereótipos explícitos, mas sutis interpenetrações entre opiniões estereotipadas e julgamentos profissionais bem fundamentados, cujos efeitos se ampliavam na medida da falta de critérios de avaliação objetivos e coletivamente explicitados pela equipe escolar.

Nesse sentido, é importante destacar que as categorias gênero, raça, etnia estão presentes no cotidiano da escola e como tais marcadores contribuem para a criação e o fortalecimento de estereótipos que levam às ações preconceituosas, que dificultam a formação identitária dos sujeitos que não estão no topo da pirâmide das hierarquias, ou seja, mulheres, negros, negras, grupos indígenas, pessoas com deficiência.

Reconhecer a importância de inserir os debates de gênero no ambiente escolar estão entrelaçados às mudanças de concepções, paradigmas e conceitos que estão presentes em nossa sociedade. Problematicar, discutir, dialogar, inserir as problemáticas de gênero na escola vão além do entendimento da luta pelas igualdades de direitos e respeito entre os grupos humanos: o debate de gênero trará à tona problemáticas racistas, classistas, homofônicas, preconceitos com pessoas com deficiências que estão presentes nas relações de poder criadas pelos sujeitos que compõem o universo escolar.

É necessário entender a categoria de gênero sob uma perspectiva histórico-cultural, ou seja, compreendendo o conceito de gênero como uma construção dos modelos de masculino e



feminino resultantes de um processo histórico que será diferenciado dependendo da forma social e cultural que os grupos de pessoas estão organizados.

A categoria de análise gênero constitui-se em uma construção histórico-social do que definimos por masculino e feminino, bem como por seus atributos, que ultrapassam o que é biológico dos seres humanos para uma esfera construída historicamente e socialmente, ou seja, o que naturalizamos como características sociais do feminino e masculino são construídas, e não dadas naturais. Nessa perspectiva, muitas características atribuídas às mulheres, ao longo do processo histórico da sociedade ocidental, tornaram-se naturalizada a partir do discurso biológico que as inferioriza perante os homens, contribuindo para a opressão e a violência contra o sexo feminino.

Desse modo, ao analisar o universo escolar e suas estratégias metodológicas educativas, tornam-se legíveis as relações de gênero que se construíram historicamente e socialmente e que se naturalizaram com os discursos de poder de determinados grupos sociais sobre outros. Haja vista que, ao mesmo tempo em que algumas ambientes educacionais possam inserir os/as estudantes no universo do conhecimento, criando formas diversas de acolhimento ao meio escolar e social, respeitando as suas diferenças, suas aptidões e suas sabedorias e também sua orientação sexual, outras instituições de ensino ou, até mesmo, grupos específicos de educadores/as, podem desestimular, segregar, criar estereótipos e excluir os/as educandos/as e, principalmente, reafirmar as normas de gênero imposta pela sociedade heteronormativa, da qual criaram os papéis de masculino e feminino e, assim, reafirmando características homogeneizadoras e monoculturais.

Entendendo que inserir os estudos de gênero nas escolas faz com que possamos construir uma educação igualitária e democrática, na qual a apropriação e produção do conhecimento terá como base o respeito à diversidade cultural, étnica e de gênero, é possível: promover, a partir do debate de gênero, a igualdade entre meninos e meninas; problematizar as questões sobre violência de gênero e violência sexual; combater os estereótipos de gênero; acolher os diversos modelos de família; combater o machismo e sexismo; combater a violência do *bullying*; contribuir para o empoderamento das meninas e meninos; reconhecer a diversidade sexual, o enfrentamento da homofobia, lesbofobia, transfobia; promover os direitos e a inclusão no ambiente escolar; trabalhar as questões étnico/raciais; combater o racismo, xenofobia; respeitar as diversas formas de religiosidade dos educandos e seus familiares; incluir as/os estudantes com deficiência; promover debates sobre saúde sexual e produtiva com os/as educandos/as.

O diálogo, utilizando a categoria analítica gênero e diversidade na escola, torna-se ampla quando trabalhamos em uma concepção interseccional, isto é, uma perspectiva que compreende as questões de gênero, raça/etnia, classe social, geracional, deficiência, entre outros marcadores sociais da diferença que estão comprometidos com as relações de poder do meio social, histórico, político e econômico das mais diversas sociedades. Assim, essa perspectiva contribui de forma significativa para compreendemos o meio educacional como um sistema plural e diversificado que está em constantes transformações, sendo que a escolar é construída por sujeitos diversos e multiculturais que necessitam ser representados, para que possam desconstruir as desigualdades de gênero e possibilitar atitudes de respeito e acolhimento às diferentes identidades de gênero que se apresentam no espaço escola (MARTINS, 2016).

Entendendo que a o ambiente escolar é um espaço democrático, cujas questões de gênero, sexualidade e direitos reprodutivos, bem como outros temas discutidos e trabalhados em uma perspectiva interseccional, fazem-se presentes nas demandas diárias das escolas; desse modo, ao discutirmos esses temas de forma democrática e fundamentada em pesquisas científicas, possamos, como educadoras/es, gestoras/es e pesquisadoras/es, apresentar à comunidade escolar mudanças significativas que tratam desses assuntos, tanto no ambiente escolar quanto na



vida cotidiano dos envolvidos, no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, necessitamos urgentemente que tais assuntos sejam debatidos no âmbito escolar para que possamos construir uma sociedade que consiga enfrentar as violências de gênero que permeiam as vivências dos mais diversos sujeitos sociais. Nessa perspectiva educacional, buscamos contribuir com a formação do conhecimento de profissionais da área da educação, com a realização do minicurso, para que o debate de gênero chegasse às escolas com qualidade e compreensão científica.

3 Minicurso de gênero e diversidade: um diálogo possível com educadores e a comunidade acadêmica

Pensar na organização do minicurso nos impôs muitas reflexões: tínhamos um público-alvo, porém não sabíamos quais entendimentos as pessoas possuíam sobre gênero e sexualidade e diversidades, muitos menos se poderíamos controlar ou prever o desenvolvimento das discussões e o andamento da oficina. Tais receios partiam da conjuntura que vivíamos naqueles meses e que construía uma divisão política e social no país. Em 2015, tínhamos uma mulher como presidenta do país, sofrendo ataques sistematizados, tanto de seu governo como de sua condição feminina. Em 2016, a divisão política do país se intensificava ainda mais, tendo como elemento o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, posse do novo governo e aumento no número de prisões decorrentes da operação Lava-Jato. A avalanche de eventos políticos foi sentida também na esfera educacional e, sob o signo de “limpar o país do comunismo”, “acabar com a doutrinação marxista e a ideologia de gênero”, professores/as assistiram deputados federais (não qualificados para o debate educacional) propondo alterações no Plano Nacional de Educação (PNE), vedando a discussão de gênero dentro das escolas.

Diante desses desafios, organizamos o minicurso em duas partes: a primeira teve como propósito tratar o conceito de gênero por meio de uma perspectiva histórico-social, contextualizando e problematizando as lutas das mulheres e dos movimentos sociais por sua emancipação e a busca da superação do estigma de inferioridade em relação aos homens. As discussões objetivaram abranger os conceitos de história da mulher e das mulheres, feminismos, buscando historicizar o movimento feminista, suas características específicas em determinados períodos históricos, conhecidos pelas/os estudiosas/os em duas ondas, que constam questões específicas em suas reivindicações.

Para condução das discussões que tiveram como proposta desnaturalizar o papel do feminino, buscamos perseguir os estudos propostos por autoras e pesquisadoras, como Simone de Beauvoir (1949; 2009), Margareth Mead (1935; 2015), Betty Friedan (1963; 1971), Kate Millett (1970), Juliet Mitchell (1970), Michelle Perrot (1980; 2013), os quais ajuda-nos a pensar nas ambiguidades presentes na condição feminina, levando em conta os papéis historicamente construídos, tanto para as mulheres como para os homens. Ao destacar as desigualdades em relação às mulheres, Beauvoir (1946) chama de “condição feminina”, ou seja, a construção que coloca as mulheres como o outro, o segundo sexo, em relação ao masculino. A partir dessa chave de conceitos e ideias, iniciamos a discussão teórica de nosso minicurso, como tentativa de avançar na discussão binária (mulher/homem) em direção as discussões de gênero e sexualidade. Em relação ao conceito de gênero, dialogamos com historiadora Joan Scott (1980), em seu artigo: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, apresentado na introdução desta pesquisa. Apresentamos para os/as participantes/as a história da categoria de análise gênero e como ela chega às pesquisas e aos estudos no Brasil.

Com base na contextualização que apresentamos aos/as professores/as, abrimos para ouvi-los/ouvi-las sobre a temática, em um momento de diálogo, para identificar se nossas informações contribuem com os conhecimentos e vivências que eles/elas já possuíam. Interessa



relatar que alguns/algumas professores/as presentes manifestaram-se intrigados/as e, julgando concordar com a história das mulheres, dos movimentos feministas, bem como relatando vivências que já possuíam em relação às violências e discriminações de gênero em suas vidas pessoais e profissionais, porém era para eles/as o primeiro contato com a discussão articulada com bases teóricas.

Na segunda etapa do minicurso, organizamos os/as professores/as em pequenos grupos, de quatro a cinco membros, entregando-lhes diversos objetos pedagógicos, como livros didáticos (de variadas disciplinas e diferentes níveis de ensino), objetos escolares, como cadernos, réguas, lápis e canetas (com capas de personagens comerciais). Com base nesses objetos, as equipes deveriam realizar uma análise de quais representações imagéticas de gênero são disseminadas neles. Deveriam se atentar para algumas questões: quais as representações de gênero estão contidas nesses objetos? Os artefatos analisados reforçam o modelo binário (masculino e feminino)? Como as mulheres são representadas? Suas imagens lhes colocam em igualdade com os homens? Os adolescentes que não se enquadram no modelo binário se visualizam nesses objetos pedagógicos? Os livros abordam história/trajetória de personagens de diferentes gêneros?

Em suas análises, os/as professores/as presentes narraram, sob diferentes óticas, questões referentes à invisibilidade das diferentes orientações sexuais, além de observar que os objetos reforçam estereótipos que estigmatizam a imagem da mulher e favorecem a figura masculina, colocando-o em uma condição de suposta superioridade. Para além das discussões de gênero, evidenciaram também a ausência da representatividade racial, em especial a presença dos negros/as, que compõem 54%³⁵ da população brasileira.

Ao propor a análise de livros didáticos como um dos artefatos culturais e objetos escolares, foi importante para lançarmos um olhar atento a esse objeto que acompanha professores/as e estudantes diariamente e que, muitas vezes, suas representações passam despercebidas no dia a dia da sala de aula. O historiador Roger Chartier (1990) aponta que os livros didáticos podem ser entendidos como importantes artefatos culturais, capazes de propagar ideias dominantes e princípios morais, ou seja, traduzem valores e comportamentos que sempre se desejou que fossem ensinados.

Nesse sentido, nossos minicursos tinham como desejo aproximar as discussões de gênero à vida escolar, além de observar como os/as professores/as estavam se sentindo com a ampla exposição do tema na mídia, se estavam preparados/as para lidar com a temática e se conseguiam observar a presença do gênero naqueles objetos escolares. Após a socialização dos/as professores/as e as discussões decorridas, encerramos a oficina com a exibição do vídeo “Gênero na escola”³⁶, que apresenta a história escolar da vlogueira Lorelay Fox e como as questões de gênero estavam presentes em sua trajetória escolar. O vídeo contribuiu para refletirmos, com os/as participantes do minicurso, sobre as questões de gênero e diversidade na escola na ótica dos/as estudantes.

4 Resultados

Ao problematizar as questões de gênero e sexualidade na Semana de Ciência e Tecnologia da UNESC, nos anos de 2015 e 2016, sob a temática “Gênero e Diversidade na Escola”,

³⁵ Segundo o IBGE, os negros eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população.

³⁶ Vídeo do canal “Para tudo”, da vlogueira Lorelay Fox. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIJ2Ifu6SIM>. Acesso em: 15 jul. 2019.



podemos observar, no primeiro momento, a receptividade e o interesse dos/as professores/as em compreender melhor a temática. Evidenciou-se por meio da participação dos/as professores/as, que, infelizmente, essas discussões não integram a agenda de debates escolares e acabam recaindo como responsabilidade de algumas disciplinas específicas, como Biologia, por exemplo, quando se trabalha corpo humano e sexualidade. A ausência do debate de gênero e sexualidade no interior das escolas é uma das questões que demonstram o quanto o discurso “os professores ensinam os alunos a ser homossexuais, ou escolherem seu sexo” é falacioso. Um discurso muito frágil do ponto de vista prático e teórico, porém foi e continua sendo difundido pelas bancadas conservadoras dos governos.

A indiferença de não debater os temas de gênero e sexualidade sinaliza que os/as professores/as e profissionais da educação precisam estar atentos/as e promover, questionar e problematizar o gênero, a diversidade e a sexualidade no ambiente escolar, pois, mesmo não correndo formações adequadas para os/as professores/as, os problemas vivenciados no ambiente escolar estão interligados com as questões de gênero.

Por fim, avaliamos a realização dos minicursos em suas duas edições de maneira bastante positiva, sendo que nos desafiou a pensar gênero, sexualidade e diversidade no cotidiano escolar, bem como eles contribuíram para que os/as profissionais da educação que estiveram presentes pudessem desmistificar seus entendimentos em relação à temática e, assim, contribuir para a consolidação de uma escola mais justa e igualitária para todos/as os/as sujeitos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 554-574, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>. Acesso em: 02 mar 2016.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Col. Memória e sociedade).

FOX, L. **Gênero na escola**. 15 out. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIJ2Ifu6SIM>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FRIEDAN, B. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, c1971.

FURLANI, J. **"Ideologia de gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC, 2016. Laboratório de Estudos de Gênero e Família. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0Bxw_jT3HkWUOcEJxc2dLX3VKcmM/view. Acesso em: 31 jun. 2019.



LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, C. G. **Simone de Beauvoir na prova do exame nacional do ensino médio – Enem e a repercussão na mídia**: a importância dos estudos de Simone de Beauvoir sobre a condição das mulheres na formação das/os educandas/os da educação básica. 2016. 89 f. Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173774> Acesso em 21 de mai. 2019

MILLET, K. **Sexual politics**. Londres: Virago, 1969.

MITCHELL, J. **La condición de la mujer**. Barcelona: Anagrama, 1977.

NUNES, L. B. **As imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre a cultura visual. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, M. R.; PIRES, G. L.; PEREIRA, R. S. O congresso nacional, a mídia e as questões de gênero no limiar da “primavera das mulheres”. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, UFSC, v. 27, n. 46, p. 6-14, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p6/30760>. Acesso em: 19 jul. 2019.

WELTER, T. Gênero, diversidade sexual e religião. In: GARCIA, O. R. Z.; GROSSI, M. (org.) **Especialização em gênero e diversidade na escola**: Livro 2 – Módulo II – 4. Gênero, diversidade sexual e religião. 5. As diferenças de gênero no espaço escolar. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero; Centro de Filosofia e Ciências Humanas; UFSC, 2015.



4949242 - RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO MAGISTÉRIO

Amanda dos Santos Vieira, Greyce Kelly de Souza, Karoline Cipriano dos Santos, Letícia Hérica Buratto

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca da experiência de estágio obrigatório desenvolvido na matéria de Estágio Supervisionado III, na modalidade de Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio - Magistério, dentro do curso de Pedagogia no período noturno. O estágio teve como objetivo principal a introdução das acadêmicas dentro do ambiente do Magistério, colocando em prática aquilo que aprenderam teoricamente durante a graduação. A proposta e atuação foi a confecção de uma oficina sobre letramento e alfabetização com a turma do quarto ano do magistério. O projeto foi finalizado com todos os objetivos alcançados, assim como novas experiências e uma nova visão diante de tal âmbito da Pedagogia.

Palavras-chave: Estágio obrigatório, magistério, letramento, alfabetização.

1 Introdução

Este trabalho é resultado da disciplina de estágio obrigatório do curso de Pedagogia, desenvolvido na modalidade de Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio – Magistério, ministrada pelas professoras Maria Aparecida Melo e Mirozete Volpato. As acadêmicas foram divididas em grupos para sua realização. As etapas do estágio foram: observação, elaboração de um plano de aula com o tema "Letramento", proposto pela orientadora, e por fim a atuação. O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões acerca da experiência inicial docente, para isso iremos comentar sobre o estágio obrigatório, apresentar a metodologia da aula e sua realização e, por fim, fazer nossas considerações a respeito desta experiência.

2 Referencial Teórico

Durante os estágios supervisionados temos a possibilidade de colocar em prática todo o aprendizado decorrente dos estudos desenvolvidos no curso de Pedagogia. Como abordado por Pimenta e Lima no livro "Estágio e Docência", o estágio é uma "oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional." (2012, p. 99-100). É importante não dicotomizar a teoria da prática e nem reduzir o estágio apenas a uma ação prática, ele é na verdade a união de ambos: teoria e a prática, como apresentado por Pimenta e Lima. (2012): "[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis." (2012, p. 45).

Durante o período de estágio temos a oportunidade de praticarmos a *ação docente*, que se configura como uma prática social, ou seja, uma forma de intervir na realidade social. O estágio tem como principal finalidade "propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da parte prática do curso." (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 45 apud PIMENTA,



GONÇALVES, 1990) O estágio, segundo as mesmas, deve proporcionar uma reflexão a partir da realidade.

Para embasar o estudo sobre o tema Letramento foram utilizadas duas obras, sendo “Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a escrever?” (2005) da autora Angela Kleiman. Um primeiro ponto a ser abordado é que Letramento não é um método. Segundo Kleiman (2005), o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode adotar algumas práticas para inserção da criança no mundo da escrita, como práticas de leitura de livros, jornais, entre outros gêneros textuais, passeios-leitura buscando contato com a escrita nos ambientes além de, na sala de aula ter à disposição dos alunos textos de diversos gêneros e apresentado de diversas formas, como em calendários e mobílias.

Além de não ser um método, o Letramento também se difere da alfabetização apesar de a incluir. De acordo com Kleiman (2005), os dois se diferenciam na medida que o Letramento significa a inserção dos alunos no mundo da escrita, enquanto a alfabetização necessita do ensino sistemático as regras e os usos do código escrito, além de se concretizar dentro da sala de aula. Além disso, letramento não pode ser considerado uma habilidade, e sim conjunto de práticas ligadas ao código escrito e que envolvem diversas habilidades, como a própria alfabetização. Letramento e alfabetização são complementares, mas a alfabetização não dá conta sozinha da compreensão da situação.

Conforme Kleiman (2005), Letramento está relacionado com os usos da escrita na sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. Em suma, são as práticas vinculadas com o uso social a escrita. Alguns exemplos de prática de letramento são assistir aulas, enviar cartas, escrever diários, ler bulas. Nesse sentido, as atividades de letramento não estão apenas no ambiente escolar, ela perpassa a aprendizagem da escola e se forma também no mundo, no cotidiano.

A inserção dos alunos no mundo letrado através da escola se dá por meio do contato com os diversos gêneros textuais e usos da linguagem. Desse modo as professoras devem criar situações significativas para o uso da língua, além de proporcionar atividades de aprendizagem que envolvam o maior número possível de gêneros textuais.

3 Metodologia

A proposta de atuação foi a elaboração de uma oficina que tratasse da temática de Letramentos. Teve como objetivo geral: Compreender o que é letramento e como ele se situa na sociedade, e objetivos específicos: Conceituar o que é o letramento; Identificar na sociedade diferentes práticas de letramento; Confeccionar uma história coletiva e refletir sobre a aquisição do código escrito. Para isso, tivemos o desafio de levar a fundamentação teórica deste tema, junto com elaborações de atividades práticas, com o objetivo de desempenhar uma reflexão ativa sobre o tema estabelecido, bem como possíveis atividades para serem utilizadas nas suas práticas profissionais.

Para trabalharmos tal tema fizemos a leitura do texto “Preciso ‘ensinar’ o letramento?”(2005) da escritora e pedagoga Ângela Kleiman, e embasadas nesta concepção propusemos a elaboração de uma aula expositiva, contando com o recurso digital, onde apresentamos o conceito de Letramento, que contava com os seguintes tópicos: “O que não é Letramento; O que é, então, Letramento; Letramento vs Alfabetização e Práticas de Letramento”, utilizando Kleiman para referenciar a todo o instante. Como por exemplo, quando tratamos da questão de que letramento não é habilidade,



O letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de *habilidades* (rotinas de como fazer) e de *competências* (capacidades concretas para fazer algo). Por isso, “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer. (KLEIMAN, 2005, p.16)

Utilizou-se também vídeos que exemplificam a prática de letramento e uma exposição com diversos gêneros textuais, como livros, revistas, jornais, cadernos, bulas de remédio poemas, charges, entre outros.. Houveram também atividades práticas, sendo algumas delas a “História continuada”, nesta atividade as alunas iniciavam um texto e ao comando passavam o mesmo para a colega de trás dar continuidade a escrita, sendo que era proposto palavras chaves para que as mesmas utilizassem em suas histórias, e “Decifrar códigos”, na qual as alunas deviam se orientar pelos desenhos e símbolos para descobrirem o que os símbolos significavam. O objetivo era que as estudantes pudessem entender como a crianças que são apenas alfabetizadas, sem a prática de letramento, compreendem os códigos.

4 Experiência de Ensino

O estágio do magistério foi realizado no colégio estadual E.E.B. Eng Sebastião Toledo Dos Santos - Colegião, localizado na área central de Criciúma. A estrutura da instituição é grande, com dois andares e conta com várias salas e banheiros. O ensino é focado no ensino médio e curso de magistério profissionalizante, tendo como público-alvo adolescentes e adultos de toda a cidade de Criciúma e região. É disponibilizado a todos os alunos lanche e intervalo, com período de 15 minutos. As aulas do período noturno iniciam às 18h20 e finalizam 22h00, sendo que os alunos só são liberados antes do horário com autorização prévia da direção pois há uma rígida fiscalização neste quesito. Durante a observação ocorreu uma comemoração ao aniversário da escola, com torta para todos os alunos e estagiárias presente. Segundo relatos de estudantes, essa comemoração ocorre todos os anos, sendo que em alguns anos a festa é ainda maior, com mais atividades e confraternizações oferecidas. Nesse sentido foi possível perceber a valorização da direção da história da escola.

O estágio teve duração de 20 horas, sendo 15 horas de observação e 5 de atuação. Foram observadas turmas do magistério, curso este que está sendo ofertado apenas no período noturno. As aulas têm duração de 45min, sendo que há várias disciplinas aplicadas por diferentes professores. Os conteúdos trabalhados em sala de aula têm como enfoque a prática dentro da sala de aula e no cotidiano em que as alunas irão/estão atuar. Percebemos que a maioria já atua com o estágio não-obrigatório, bem como estão realizando os estágios obrigatórios. Portanto durante as aulas as mesmas trazem as experiências vividas no ambiente escolar, principalmente do estágio não-obrigatório. Observamos que os professores aparentavam ser preparados para as aulas, articulando bem teoria e prática.

Fomos muito bem recebidas nas aulas que observamos, tanto pelas alunas quanto pelos professores. Logo no primeiro dia pudemos participar da atividade prática que estava sendo desenvolvida. Durante a observação foi possível visualizar aspectos sobre o engajamento das alunas, dos professores e as dinâmicas das aulas. As alunas são interessadas e animadas com as aulas. Algumas nos questionaram sobre o curso de Pedagogia, demonstrando interesse em dar



continuidade aos seus estudos. Professores também conversaram conosco, momentos que trocamos experiências e pudemos fazer algumas discussões sobre educação.

A exposição do conteúdo contou com indagações para as estudantes, no qual elas pudessem participar com suas falas acerca de suas experiências sobre o tema. A desmistificação da prática de Alfabetização, e a explanação sobre o letramento gerou interesse nas mesmas. Após a explicação do conteúdo desenvolvemos com a turma duas atividades: a primeira se consistiu em um criptograma, onde elas tinham como desafio desvendar os símbolos e assim conseguir resolver as atividades propostas. O intuito desta atividade foi gerar nelas a percepção de como as crianças que estão sendo alfabetizadas percebem o início do ensino da escrita e leitura. A segunda atividade constituiu-se na elaboração de um texto coletivo, onde elas teriam que começar um texto, e após alguns minutos de escrita deveriam passar seus textos para a colega a direita, e essa, por sua vez, deveria continuar a história que lhe foi repassada. Ao mesmo tempo que elas estavam dando continuidade as histórias, elas também deveriam encaixar algumas palavras que eram ditadas em suas histórias.

5 Conclusão

Avaliamos a experiência como boa e construtiva. No início, na elaboração do plano, estávamos ansiosas/preocupadas pois era um tema complexo. Tivemos que nos aprofundar nas referências, pesquisar recursos e exemplos, pensar em como deixar o tema claro em apenas uma aula, sendo que no curso de Pedagogia foi disponibilizado um semestre para compreensão do termo. Tendo o plano montado com auxílio da professora orientadora do estágio, fomos à atuação. A impressão do grupo sobre a atuação foi de superação de expectativas. Como a turma foi receptiva, ficamos à vontade para atuação. As alunas participaram prontamente da aula, fazendo questionamentos, atividades, dando contribuições ao tema. Além disso, ao final da aula recebemos o *feedback* delas, onde elas comentaram que conseguiram entender o tema.

O estágio excedeu nossas expectativas, ocorreu muito mais do que esperávamos, além de ter proporcionado a todas um grande processo de aprendizagem. Ao término do estágio, nos sentimos realizadas e felizes com as trocas de experiências que tivemos com a turma do estágio. Ao final da noite, conversamos com a coordenadora da escola, ela falou da semente que deixamos plantada em cada menina da sala por termos introduzido um tema tão importante como “letramento” para a formação delas enquanto futuras professoras.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, Angela. Preciso “ensinar” o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?. Brasília, Ministério da Educação, 2005.



4131673 - VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO I: EVIDENCIANDO OS POVOS INDÍGENAS DE JAGUARUNA

Karolyne Dos Santos Pacheco, Aurélia Regina De Souza Honorato

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O relato de experiência trata-se das experiências vivenciadas no ano de 2019 no Estágio I durante as observações e atuações nas aulas de artes na turma do sexto ano da Escola Marechal Luz. Com o objetivo de pesquisar e aplicar o projeto do plano de estágio com a turma tratando da arte e a cultura da própria cidade que a escola fica situada em Jaguaruna trazendo questões do seu cotidiano para a sala de aula. Com o tema principal os indígenas que habitavam a cidade com as suas esculturas e cerâmicas.

Palavras-chave: Arte, Pesquisa, Cultura Regional, Indígenas, Esculturas.

1 Introdução

Durante a disciplina de estágio ministrada pelas professoras Aurélia e Izabel. Percebi a potência desse estágio e como mudou o cotidiano da turma do sexto ano da Escola Marechal Luz.

As quatro aulas que estive com o sexto ano observando, tive várias percepções que me ajudaram posteriormente na elaboração do plano de aula. Uma turma de transição do fundamental I para o fundamental II percebesse que ao mesmo tempo em que tentam às vezes ser mais adultos, ainda possuem sua essência de criança. Estão em uma faixa etária entre onze e doze anos, gostam de conversar, são ativos e participativos nas atividades.

Um dos desafios seria integrar todos os alunos da turma, já que os alunos que possuem alguma deficiência ficavam separados dos restantes. Essa percepção ocorreu durante as observações, em uma atividade sobre cores realizada dupla, em que esses alunos ficaram sozinhos. A turma possui oito alunos com algum tipo de deficiência sendo apenas dois com laudo (um com déficit de atenção e outra surda), e com um professor para si. Dentre esses seis alunos sem laudo, um possui hiperatividade e o restante déficit de atenção. Percebe-se que a aluna que é surda fica distante com relação aos outros alunos, até mesmo com aqueles que possuem déficit de atenção e hiperatividade que seriam os outros sete alunos com deficiência.

Ao decorrer dos oito encontros que atuei dentro da sala de aula, encontrei vários desafios que não eram esperados. Desde as aulas mais teóricas com debates entre os alunos, até mesmo na saída de campo e na experimentação da argila. Ao evidenciar a cultura regional com o foco nos povos indígenas e na Arte, trago algo do seu cotidiano para as aulas, permeado a história local, a criação de cada um, a arte, e os indígenas. Desse modo promovendo significado e sentimento de pertença na aula de Artes.

2 Referencial Teórico

Durante as pesquisas realizadas em diversos documentos encontrei na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Art. 26 seção 2 (BRASIL, 2018, p.19), que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. A obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica é recente, comparada com outras



disciplinas, mas isso não quer dizer que antes já não era lecionada nas escolas. A arte como componente obrigatório na Educação Básica, tem seu potencial, visto que ela proporciona aos alunos um olhar sensível influenciando positivamente na sua aprendizagem.

As artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BRASIL, 2018, p.195)

Evidenciei a cultura regional da cidade de Jaguaruna onde a escola está localizada. O nome da cidade vem do tupi-guarani de duas palavras, yaguara (onça) e una (preta) a partir de uma lenda criada pelos antigos habitantes que avistaram pelas redondezas uma onça preta. Essa lenda foi o que inspirou o nome da cidade “Jaguaruna”. Na região temos os povos sambaquis que são indígenas da pré-história responsáveis pelos vários sambaquis (tamba –conchas e ki -amontoado), e tiveram também os povos indígenas do tupi-guarani, esses últimos estiveram em contato com os colonizadores portugueses. Inclusive muitos habitantes da cidade possuem antepassados dessas duas culturas (GASPAR, 2000).

Como moradora e observadora das questões culturais de Jaguaruna percebo que a cidade não valoriza a sua própria história, tanto que o museu histórico da cidade se encontra fechado. Tivemos vários momentos de diálogo sobre a valorização da cultura, e a desmistificação da figura do indígena³⁷ diferenciando com o conceito de índio³⁸.

Para podermos entender o conceito de cultural regional, precisamos saber de qual fonte se deriva. A palavra cultura, nos dias atuais é muito utilizada para falar das questões do nosso dia-a-dia. Para a Organização Das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco):

[...] é o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Inclui, além das artes e da literatura, as formas de vida, as maneiras de se viver em sociedade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças³⁹.

Considera-se cultura regional os costumes e tradições específicos de uma região que podem abranger diversas linguagens desde literatura, até as produções artísticas. Esse conceito é baseado nas leituras feitas em dicionários, visto que os artigos e livros que tem como estudo cultura regional conceituam a palavra cultura e não cultura regional. Nos dicionários não encontramos essas duas palavras juntas, e sim separadas cada uma em determinada seção. Pesquisei essas duas palavras separadamente, para depois juntar formando um só significado, este mencionado no início do paragrafo. (BUENO, 1992)

A cultura regional que foi discutida era da cidade de Jaguaruna, que possui particularidades específicas em sua região. Sendo elas, os povos indígenas que apresentam modo

³⁷ Relativo à ou população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador. Palavra utilizada nos dias atuais para se dirigir no plural a esses povos.

³⁸ Na cidade de Jaguaruna palavra índio está associada com imagens e estereótipos, que destacam a sua condição de primitividade, com conotação negativa.

³⁹ Definição em consonância com as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (A Nossa Diversidade Criativa, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998).



de vida e produções em cerâmicas e esculturas diferentes de outras regiões do Estado de Santa Catarina. (GASPAR, 2000)

Para entendermos as esculturas indígenas precisamos compreender o que é escultura. No livro *Sintaxe da Linguagem Visual*, Dondis (2015, p.189) diz que “a essência da escultura consiste no fato de ser construída com materiais sólidos e existir em três dimensões, pode ser tocada e oferece ao observador um número infinito de ângulos”.

A região em que habitavam os indígenas na cidade, pesquisadores encontraram várias peças quebradas em cerâmica feita de argila e esculturas em pedras conhecidas como zoólitos⁴⁰. Esses últimos possuem um valor místico ou simbólico de alguma ação do cotidiano (GASPAR, 2000). Os mitos e as lendas estão ligados com essas esculturas em pedras e com o cotidiano dos indígenas, que criavam histórias para compreender o que estava em sua volta. Para René Marc da Costa Silva (2008, p.127) os mitos são:

[...] histórias que as culturas criam para tornar compreensíveis, inteligíveis e interpretáveis o mundo e a existência humana. [...] Os mitos trazem a presença constante de elementos ficcionais, tais como: forças desconhecidas, feitiços, encantos ou inimigos sobrenaturais.

Já as lendas são histórias contadas de geração em geração, que possuem uma fundamentação real do dia-a-dia, mas que são exageradas. Com uma função básica de contar histórias ou explicar fatos como origem das coisas, e fenômenos naturais. Na cidade se encontram lendas, dos mais variados temas podendo ser elas engraçadas ou tristes. Para os alunos conseguirem perceber o significado das cerâmicas e esculturas dos indígenas precisam saber diferenciar o que é mito ou lenda. Pois as peças artísticas tanto de indígenas como do restante da população podem ter o uso cotidiano ou místico.

3 Metodologia

Um relato de caráter qualitativo sempre conversando com os alunos e professores durante o período de observação do estágio e atuação. Com um primeiro momento apenas observando o sexto ano e a professora de artes e um segundo momento atuando em sala de aula como professora. Prendendo-me apenas no processo dos alunos e não em números ou resultados.

Com as pesquisas realizadas para recolher dados durante as observações das aulas, foi quando percebi que precisaria estabelecer metodologias dentro da sala de aula que se diferenciassse da atual que já possuíam. Desde o início do estágio de observação não foram todos que falaram durante a aula. Um dos objetivos era proporcionar para essa turma um momento de debate em grupo, sobre o tema da cultura indígena da cidade de Jaguaruna, buscando estar em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p.100) diz:

[...]faz-se relevante uma reflexão sobre o saber e a cultura regionais, já que, na organização e na seleção de conteúdos, é importante considerar a produção artística do local em que vivem os estudantes, bem como o contexto global em que se inserem e com isso articular aspectos relevantes do fazer artístico, que marcam e caracterizam a localidade, tanto quanto tematizar como se relacionam com o mundo.

⁴⁰ Zoólitos: (zoo=animal, lito=pedra).



Além dos debates, nas aulas em que trazia objetos do conteúdo estudado que eles poderiam tocar. Uma maneira de integrar todos os alunos principalmente os que possuem déficit de atenção e hiperatividade. Juntamente com o uso de imagens tanto impressas como digitais. Em cada aula buscava a todo o momento diferentes maneiras de lecionar para não tornar a aula maçante e nem perder o controle da turma por serem bastante elétricos. Muitas vezes circulando entre a sala e não ficando no mesmo lugar, ou não usando a lousa em todas as aulas.

A pesquisa esteve presente em todo o processo tanto da minha parte para fazer os planejamentos, até durante a saída de campo com a turma em um museu e nas atividades propostas para os alunos.

4 Experiência de Ensino

Ao chegar à escola para o meu primeiro dia de atuação do estágio descobri que estava sendo realizada, a olimpíada de matemática nas duas primeiras aulas, que me deixou preocupada se iria lecionar naquele dia, já que o meu estágio era na segunda aula. Quando o sinal bateu procurei a professora Renata e fomos para a sala de artes, já que os alunos estavam ainda realizando a prova. Conversamos sobre o Datashow, a sala de artes e a turma do 6º ano.

Chegou o primeiro dia do meu estágio finalmente no dia 22 de maio. Entrei na sala, a professora Renata falou para a turma que ficaria com eles por um tempo lecionando e que era para a turma me respeitar da mesma forma que respeitava ela. Depois se dirigiu ao fundo para se sentar em uma carteira que estava vaga e comecei a falar. Disse o meu nome novamente, o porquê de eu estar ali e que o tema a ser discutido era a cultural da cidade de Jaguaruna com foco nos indígenas, durante as aulas.

Escrevi no quadro a palavra Indígena com caneta e perguntei para eles, o que se lembravam ao escutar ou ler essa palavra. A grande maioria falou a palavra índio, a Evelyn falou a palavra tribo e nômades, e um menino falou a palavra cultura. Escrevi essas palavras ao lado da palavra indígena, para formar um mapa conceitual. Percebi que a turma ficou um pouco tímida nesse primeiro momento, pois só apareceram quatro palavras.

Comecei a perguntar se conheciam o significado da palavra indígena, e todos dizem não. Então falei que significava um povo que já morava aqui antes dos colonizadores e que é uma palavra utilizada em livros, escrita etc (Cândido, 2011). Logo depois pergunto se a palavra indígena teria o mesmo significado que a palavra índio, a turma inteira disse a palavra não ou fez um sinal com a cabeça dizendo não. Foi então que mencionei que a palavra índio tinha um significado ruim e que as tribos não gostam de serem chamadas assim.

Depois peguei a mesa do professor e posicionei no meio da sala e coloquei os objetos que tinha trazido. Comecei chamando a fila da porta e pedi para olhar atentamente o que poderia ser cada um daqueles objetos, para depois de terem analisado, cada um faria um comentário. Cada fila foi até a mesa analisar os objetos, puderam tocar e pegar neles e depois retornaram para os seus lugares, isso ocorreu com as cinco filas.

Após todos terem visto os objetos, peguei uma das peças de cerâmicas e perguntei o que seria. A classe disse que eram peças cerâmicas dos indígenas ou sambaquis feitas de argila na cor vermelha. Mencionei os sambaquis da cidade e os sítios arqueológicos, que possuíamos um acervo muito grande, mas que infelizmente está em outros museus. Isso abriu um debate, pois perguntaram como era feita uma escavação e como um arqueólogo escolhia um lugar para escavar.

Logo após, fomos discutimos sobre as imagens que estava em cima da mesa, e as percepções que a turma teve sobre cada imagem. Questionei os alunos, se os indígenas ou descendentes de indígenas poderiam ser artistas, a turma disse que sim, pois não era um obstáculo.



Perguntei se já tinham visto algum indígena usando roupas comuns e se isso era um problema. A maioria disse que em algum passeio já tinha visto algum indígena e que a grande maioria os viu usando roupas comuns, mas que usava colares bem coloridos. Os alunos disseram que assim como nós, eles podem escolher o estilo de vida que gostariam de seguir. Ao escutar essas palavras dos alunos, fiquei extremamente feliz por dentro, por eles terem uma visão aberta sobre essas questões, mesmo estando vivenciando um período de repressão das minorias.

Questionei se notam entre essas obras de cerâmica uma semelhança, e todos da sala dizem que sim. Expliquei que era de uma artista indígena contemporânea que faz pintura em telas ou placas de cerâmica para contar um pouco da história da comunidade em que vivia. Os alunos neste momento já estavam mais familiarizados em dizer a sua opinião nos momentos em que os questionava. Às vezes a turma se empolgava em falar, sendo preciso chamar a atenção, para um de cada vez poder expressar a sua opinião.

Fiz outras perguntas sobre os indígenas na sociedade para desmistificar essa figura em que o índio só mora na floresta e se veste com pouca roupa. Comentei que em Jaguaruna os povos sambaquis foram indígenas, mas da Pré-História e que depois teve outros grupos de indígenas como os Guaranis (GASPAR, 2000). Mas que durante a colonização muitos morreram, outros passou a ser escravo ou mudaram o seu jeito de vida e se casava com algum colonizador. O que nos restou foram os descendentes dos indígenas e um acervo muito grande de peças cerâmicas, escultura de pedras entre outros.

No final perguntei o que eles fariam se encontrasse peças cerâmicas dos povos sambaquis em suas casas? Já que a turma estava falando que conheciam pessoas que tinha pedaços de potes de cerâmica. Alguns disseram que venderia para ganhar dinheiro como as peças egípcias que as pessoas vendem para ficar rico. Poucos foram os alunos que falou que doariam para o museu, e teve alguns que quebrariam por ter medo que algo de ruim acontecesse com eles. Ao escutar diferentes respostas fiquei um pouco preocupada, talvez por eles não notarem o valor desses objetos para a história da nossa cidade.

As aulas do dia 28 e 29 de maio foram canceladas devido às fortes chuvas que atingiram a cidade de Jaguaruna, que deixou as ruas ruins e com a ponte que fica no acesso principal, interditada. Na semana seguinte no dia 04 de junho não fui para a escola, porque a professora estava de atestado, pois o seu filho estava doente e teve que leva-lo para o hospital.

No dia 05 de junho retornei e comecei a relembrar a turma da nossa última aula, que já fazia um tempinho que já tinha acontecido. Fiz alguns comentários para falar da aula anterior utilizando um mapa da cidade que estava no slide. Nos slides expliquei algumas curiosidades sobre os sambaquis que estão na nossa cidade, à cultura dos indígenas que estão até hoje conosco no nosso dia-a-dia. Mostrei para a turma um balaio, que trouxe pessoalmente, dizendo que tinha sido comprado em uma agropecuária, mas que meu avô sabia fazer manualmente, além de apresentar outros objetos.

Ao ver os objetos os alunos demonstraram uma maior participação durante a aula, por se familiarizar com eles. Os alunos começam a participar dizendo que algum parente sabia confeccionar e que utilizava na roça.

No próximo slide tinha a imagem de uma onça preta, e perguntei se a turma conhecia a lenda da história do nome da cidade, a maioria dos alunos disse que sim. Comecei a contar a história em que há muito tempo os indígenas que habitavam em Jaguaruna, se depararam com uma onça preta aqui na região e essa história virou uma lenda que foi passando de geração e geração. O que fez com que virasse o nome da cidade.

Alguns alunos perguntam para mim se a história que contei, possuía um final com uma luta. Esclareci que não tinha esse final e que essa história inclusive está em documentos que falam do surgimento da cidade. Esse mesmo aluno me questionou do porque a professora de história



deles, contou a mesma história, mas que no final os indígenas lutam com a onça. Discuti com a turma dizendo que essa história não sabe se realmente aconteceu e muitas vezes a mesma história pode ter vários finais. A mesma coisa com um telefone sem fio, no começo da brincadeira começa com uma frase e no final já tem virado outra.

Em seguida mostrei as palavras através do slide, para eles verem como era o nome da cidade, Yaguara=onça e Una=preta, sendo palavras do tupi guarani. O primeiro nome da cidade era Jaguaruna que era a junção das duas palavras. Mas que depois mudaram a primeira letra para ser melhor na pronuncia. Os alunos perguntam se era verdade e lhes disse que sim, todos ficam surpresos inclusive a professora da sala. Mostrei a imagem do Brasão da cidade que aparecem alguns elementos. Pergunto se eles já tinham notado os elementos na imagem, os alunos dizem que não. A imagem das onças pretas era por causa da lenda. O sol e as ondas representam o mar, junto com o tridente. Ao lado seriam as produções agrícolas mais cultivadas na cidade sendo o arroz e a mandioca.

Preciso neste momento chamar a atenção da turma para poder fazer uma pergunta para eles. Se eles conhecem o que era mito e lenda e se eram diferentes. A turma conseguiu falar exemplos muito bons do que seria mito, já com a lenda não se ariscaram em dar um palpite. Comecei explicando o que era uma lenda, que seria uma história da vida real que aconteceu de verdade, mas que eram exageradas. Assim como a lenda da cidade que tem elementos da vida real, mas não se sabe se realmente era uma onça preta, podendo ter sido apenas um gato pequeno.

Perguntei se eles já haviam escutado aquelas histórias de pescador que num certo dia pescou um peixe muito grande, mas que na verdade era muito pequeno. A turma achou isso um pouco engraçado, porque alguns alunos e inclusive a professora Renata disseram que conheciam pessoas assim. Discutimos os mitos, que eram histórias totalmente da nossa imaginação criadas para explicar algo que aconteceu (SILVA, 2008). Usando um exemplo para eles imaginarem que estavam em casa à noite e que de repente escutam um barulho muito estranho. Por causa desse barulho falam que era um monstro que estava ali. Outro exemplo que mencionei foi à mitologia grega e egípcia, que eles criavam Deuses para falarem dos acontecimentos da natureza.

O sinal já estava perto de tocar e peguei uma caixa pequena e colorida que tinha trazido e perguntei para os alunos o que tinha dentro da caixa. Passado pelos corredores sacudindo a caixa que fazia um barulho, todos ficam curiosos de saber o que tinha. Alguns falam que poderia ser uma pedra, lança de pedra indígena, comida, bombom, peças de cerâmica indígena, e pirulito. O palpite mais mencionado, foi se era comida. Então fui para frente da sala e disse que ia revelar o que tinha. Tirando a tampa bem de vagar alguns alunos se levantaram para ficar de pé para tentar ver o conteúdo de dentro da caixa. Peguei de dentro várias autorizações para irmos visitar o museu na próxima aula.

Entreguei para cada aluno uma autorização, depois perguntei se já tinham visitado alguma vez o museu, a maioria disse que sim. Ao chegar à frente da sala novamente fiz a leitura do bilhete em voz alta, explicando a onde era para assinar e disse que quem não trouxesse assinado ficaria na escola.

O dia 11 de junho estava ensolarado perfeito para uma saída de campo com os alunos. Cheguei à escola mais cedo para organizar as coisas para a visita ao museu, já que aquele dia não estaria a professora Renata para me ajudar, pois ela estava de atestado por quinze dias. Fui à coordenação avisar que levaria a turma do sexto ano para o museu, e a coordenadora Liege me pediu para avisar a direção. Após ter avisado na sobre a saída de campo o sinal tocou e entrei na sala, explicando para os alunos que naquele dia iríamos ao museu de Jaguaruna e que apenas os alunos que tinham trazido às autorizações assinadas poderiam ir. Neste momento a professora Ivania já tinha recolhido as autorizações dos alunos e me entregou. Pedi para aqueles que não



tinham trazido que assinassem uma folha que estava comigo e expliquei que ficariam na biblioteca escrevendo o texto que deixei para eles.

Eu e as professoras, conduzimos o restante dos alunos do sexto ano andando até o museu. Chegamos ao museu, subi as escadas para chamar o mediador Rafael e pedi que eles prestassem atenção e tivesse respeito com ele, isso no lado de fora do museu. O Rafael explicou para eles tomarem cuidado com as coisas, pois elas são muito antigas e poderiam se quebrar, além do chão do museu estar muito danificado por ser um prédio antigo. Então pediu para que levasse os alunos até a sala central do museu.

Com todos já dispostos fez algumas perguntas para eles. Em uma delas, perguntou para os alunos qual era o nome do museu e um menino disse que se chamava Museu de Jaguaruna. Foi então que ele disse que aquele prédio já era museu fazia quase vinte e cinco anos. E que a estrutura já era quase centenária, tendo o ano de surgimento 1922 aproximadamente e que anteriormente de virar museu, servia como casa para os trabalhadores da Ferrovia Tereza Cristina.

Depois explicou que o museu é dividido por salas, a primeira era a sala com apenas peças indígenas, a sala central servia para ter fotos da cidade além de um armário para arquivos tanto históricos como burocráticos. Logo depois tinha a sala com apenas moedas antigas, ao seu lado tinha a sala com utensílios domésticos ou de pesca antigos, na frente dessa sala havia outra com pinturas, bordados e elementos da tradicional Festa do Divino Espírito Santo. Mais na frente e última sala, com máquinas antigas.

O mediador Rafael explicou novamente as regras para visitar as salas, além de fazer outras perguntas e o grupo foi liberado para observar as salas. Em grupos, a turma foi dividida e cada grupo ficava em um cômodo diferente para observar, já que não poderia estar todos ao mesmo tempo devido ao chão estar danificado. As professoras Jaqueline, Ivania, o mediador Rafael e eu, íamos mediando os grupos que ficariam divididos respondendo as perguntas deles. A maioria das perguntas que eram feitas era sobre os objetos dentro das salas se ainda era utilizado e como era manuseado.

Chamei todos para a sala central novamente para dizer que precisávamos ir embora, pois já estava perto do sinal da escola tocar. Dirigiram-se para frente do museu e tiramos uma foto. Ao chegar à escola faltavam apenas alguns minutos para o sinal tocar e pedi para que a Jaqueline cuidasse deles, para que pudesse ir buscar os outros alunos que estavam na biblioteca. Com todos os alunos reunidos na sala, me despedi deles.

No dia 12 de junho, apresentei para eles um artista local chamado Francisco, que realiza esculturas feitas de pedras e conchas pelo lado de fora da sua casa na praia no Arroio Corrente. Os alunos falaram que ao mesmo tempo em que as obras dele era muito colorida, também eram muita coisa junta, sendo algo exagerada. Alguns alunos perguntaram como ele realizava colagem dos objetos e falei que era feito com cimento usado nas construções de casas. Até as professoras Jaqueline e Ivania fazem comentários sobre o artista mencionando que o conheciam.

Os alunos fazem diferentes perguntas sobre suas obras como o tamanho, se poderia fazer as obras na praia, há quanto tempo ele já fazia essas coisas etc. Assim como eu e as segundas professoras, entramos em um diálogo com os alunos para responder essas questões.

O segundo artista local a ser mencionado foi o Gilson, neste instante a professora Jaqueline saiu da sala para resolver umas coisas e pedi para que ela chamasse a Liegi para me observar. Vários alunos ao ver a foto do artista falam que o conhecem, porque ele trabalha numa escola. Perguntei se conheciam a Bica da Carioca, poucos alunos dizem que sim. Mas quando mostrei a imagem, quase todos conheciam pelo lugar, mas não sabia que era esse o nome.

Os alunos logo perguntam o porquê desse nome, lhes disse que há muito tempo os moradores iam até aquele local para pegar água potável em uma bica. Mas que infelizmente já faz uns anos que a água está imprópria para o consumo. Mencionei que as esculturas na bica são de



baixo relevo, pois estão grudadas na parede com um relevo baixo não realizando totalmente a forma dos personagens. A turma perguntou quais eram os temas das esculturas e respondi que era sobre a cultura da cidade como o boi de mamão, a banda amor à pátria, o terno de reis, e a bandeira do espírito santo. Neste instante a coordenadora Liegi chegou e se dirigiu até o fundo da sala para me observar.

Ao mostrar as outras esculturas para a turma foram me questionando como se manuseava a argila, e como ela ficava rígida. Uma das produções que mais deixou a turma surpresa foi às doze esculturas que representam o trajeto de Jesus com a cruz. Pois todos inclusive as professoras imaginavam que era feito em bronze, mais eram placas de argila que depois de pintadas, parecia bronze.

No slide seguinte comeci a mostrar as fotos dos alunos durante a visita ao museu. Alguns gostaram de se ver nas imagens, outros disseram que não. Em alguns momentos riam pela pose do colega na fotografia ou pelo fato da professora Jaqueline ter aparecido em quase todas as fotos. Depois de mostrar todas as fotografias, pedi para que levantasse as mãos quem realmente gostou de ir ao museu e que era para ser sinceros, a maioria levantou a mão. Realizei a mesma dinâmica, mas dessa vez, era para saber quem não gostou de fazer a visita e poucos a levantam os braços.

Em seguida perguntei o que eles achavam o que era uma escultura. A maioria dos alunos disse que era uma escultura. O que achei um pouco estranha a resposta e disse para eles se ariscarem. Neste instante alguns estudantes falam que era algo rígido e que poderia ser feito de argila, disse que as respostas estavam certas. Ao passar o slide aparecia o conceito de escultura, em que expliquei para eles. Para poder dar um exemplo peguei uma escultura minha feita de pedra e mostrei para a turma. Disse que eu como artista a intitulei como escultura, mas para ela poder ser uma, precisa ser rígida e ter vários ângulos na peça. Coloquei em cima de uma carteira e pedi que imaginassem que estão no museu vendo uma exposição e que quando fossem ver aquela escultura, eles poderiam ver ela de formas diferentes por possui um relevo.

Ao usar esse exemplo os alunos foram dando outros exemplos do que poderia ser escultura para saber se realmente tinham entendido esse conceito. Depois apresentei diferentes imagens de esculturas para mostrar que ela não é feita somente de argila, mas podendo ser de pedra, mármore, bronze, e madeira e explicando como era feito os diferentes tipos de processo.

A aula já estava perto de terminar quando mostrei o slide com os critérios para a pesquisa em que cada um iria fazer em casa. Distribui os critérios impressos já recortados para cada aluno e pedi que colasse no caderno de artes de escrever. Ao chegar à frente da sala falei que o primeiro passo seria organizar um grupo com cinco pessoas, mas que primeiro iria explicar os critérios. O primeiro deles era que todos teriam que entrevistar uma pessoa para que ela contasse uma história ou uma lenda que tenha acontecido na cidade de Jaguaruna. Precisariam escrever quem foi o entrevistado e essa história precisava ter relação com a cultura da cidade.

Mencionei que poderia ser uma história engraçada, triste, de romance ou até mesmo de terror e que era para trazer na próxima aula na terça-feira. Tirei algumas dúvidas com os alunos, se a história precisa ser muito grande e se pode ser histórias mais antigas. Feito isso, pedi que formassem grupos e colocasse em uma folha o nome dos integrantes para me entregar. O sinal tocou, peguei as folhas e me despedi dos alunos e da coordenadora Liegi, e logo em seguida fui embora.

Com uma manhã ensolarada, do dia 18 de junho para começar a aula, esperei alguns minutos para os alunos se acalmarem. Fui andando pela sala explicando que naquele dia seria para eles se unirem com as equipes que tinham formado na aula anterior, para organizarem o texto sobre a pesquisa de histórias. Peguei um canetão azul e fiz um desenho de uma folha, contendo as seguintes informações, nome do grupo, série, entrevistado, título da história, e o texto da história. Expliquei que quando o grupo fosse se juntar os integrantes iriam escolher apenas uma história que



havam trazido e escreveria novamente em uma folha em branco contendo as informações que tinha escrito no quadro. Para que no final da aula me entregasse.

Então falei que os grupos poderiam se juntar, logo em seguida fui passando pelos grupos para confirmar o nome dos integrantes que haviam me entregado numa folha e depois já perguntava se tinham trazido alguma história e se precisava de alguma ajuda. Assim foi com todos os grupos, no último em que estive alguns integrantes haviam esquecido e outros não estavam na aula anterior. Por esse motivo pedi que fizessem uma história que tivesse os mesmos critérios da pesquisa. Porém para não ser desonesta com a turma seria descontado um valor da nota deles, mas que não iria prejudica-los. Neste instante o grupo perguntou como fazer essa história e disse que era só usar a imaginação. A aluna Vitória perguntou se poderia ser uma lenda misturada com a enchente do rio e confirmei dizendo sim.

Passaram alguns minutos a professora Aurélia junto com a orientadora Flavia pediu para entrar, neste instante precisei chamar a atenção do sexto ano e a professora Jaqueline me ajudou. Dialoguei com os alunos que da mesma maneira que eles possuem uma professora de artes, eu também tenho e que ela estava ali para avaliar como leciono as aulas. Logo em seguida a professora Aurélia explicou novamente para a turma do porque ela estava ali. Depois ela e a Flavia ficaram sentadas observando a aula.

Enquanto continuava passando entre os alunos para ajudar eles, ao mesmo tempo estava fazendo anotações do desempenho de cada grupo com relação à atividade. Teve alguns grupos que precisei chamar a atenção, pois a atividade era para fazer em conjunto e não individualmente. Notei que a turma em sua grande maioria se empenhou, e sempre estavam atentos com os detalhes da escrita, conversando comigo para tirar alguma dúvida.

Em seguida a professora Aurélia se despediu da turma e foi embora com a orientadora Flavia acompanhando ela. O sinal estava perto de tocar pedi para os grupos já irem me entregando as histórias para irem voltando para os seus lugares. Depois que já estavam, todos nos seus lugares o sinal tocou me despedi da turma e peguei todas as histórias para ir embora. Um dos meus desafios com a turma do sexto ano era conseguir integrar todos os alunos nos grupos para a realização da pesquisa. No final percebi que com muito esforço consegui e com a ajuda das professoras Ivania e Jaqueline, ambas ficando em grupos diferentes.

Na manhã do dia 19 de junho, comecei a relembrar os alunos, o que vivenciamos em cada aula. Após isso peguei várias imagens e comecei a fazer uma breve explicação sobre a escultura na história da arte. Comecei relembrando qual era o conceito de escultura, e mostrei imagens de uma escultura Romana, uma do período medieval com uma escultura religiosa da Virgem Maria segurando Jesus Cristo. A terceira imagem foi do período moderno com uma obra do Rodin, e outra do mesmo período do movimento construtivista. A quinta imagem foi do artista Ron Mueck com obras hiper-realistas.

A última imagem foi de vários zoólitos alguns da cidade de Jaguaruna e de outras cidades vizinhas. Expliquei que os indígenas faziam potes e vasos de cerâmica com a argila e esculturas esculpidas em pedra. Elas eram chamadas de zoólitos porque significava zoo=animal e lito=pedra (GASPAR, 2000). Esculpidas sempre usando o material de pedras, com a sua estética simples e temas com animais. Eles não usavam no seu dia-a-dia, apenas como objeto simbólico. Como por exemplo, a águia que significava a agilidade, e eles gostariam de ser tão rápidos como ela.

Depois perguntei para a turma porque estávamos na sala de artes. Alguns falam que iríamos fazer uma pintura e uma menina disse que iríamos fazer algo com argila. Após ter confirmado que seria argila, todos ficam animados por manusear um material diferente. Mencionei que cada aluno ganharia uma bola de argila pequena e que ela estava dentro de um saco plástico. Quando fosse para retirar de dentro da sacola era para guardar, pois iríamos utilizar novamente.



Expliquei que era para eles fazerem algo na argila que representasse a sua personalidade. Alguns alunos pediram para explicar dando algum exemplo. Então falei que poderia ser alguma coisa da sua aparência, como o sinal do meu rosto que é algo único e especial para mim. Poderia ser um desenho, música, cantor, ou alguma atividade que praticavam fora da escola.

Acalmei a turma, dizendo que passaria em cada uma das quatro mesas para ajudar eles. Peguei os objetos que tinha na bolsa e fui distribuindo os palitos de churrasco, palitos de picolé, palito de dente, garfo de plástico, e as estecas para fazerem os detalhes. Os alunos estavam animados e conversavam ao mesmo tempo em que iam fazendo a atividade para trocar ideias com os colegas se o trabalho estava bom.

Em cada mesa expliquei como se usava as estecas. Eles podiam fazer algo pequeno ou grande e caso sobrasse argila podiam realizar outras produções. Alguns alunos ficam a todo o momento me perguntando se a produção deles estava ficando bonita. Foi então que falei para a turma de modo geral, que não precisava ser um trabalho muito elaborado, pois iria avaliar se conseguiram colocar a personalidade deles na argila e o que era mais importante era o processo deles. Depois coloquei em alguns potes a barbotina, mistura feita com argila, água e vinagre e expliquei que servia como um cimento para deixar as partes das esculturas firmes. Mostrei para eles como se usava, e alguns acham o cheiro muito ruim.

Neste dia como a aluna Evelyn não veio à professora Jaqueline não nos acompanhou para a sala de aula, pois estava preparando atividades na sala de A.E.E. A professora Ivania em alguns momentos ajudava os seus alunos com a escultura, mas também quis pegar a argila para fazer junto com eles.

Apenas o aluno Otavio, conseguiu terminar a sua escultura naquele dia. Como o sinal estava perto de tocar, pedi que guardasse a argila nas sacolas e fosse lavar as mãos isso faltado dez minutos. Quando faltava apenas cinco minutos, pedi que deixasse as produções nas mesas que depois eu guardaria, já que alguns alunos ainda continuava a atividade por não querer parar. Pedi que fizesse uma fila para irmos ao banheiro lavar as mãos e depois irmos para a sala.

Ao entrar na sala no dia 25 de junho depois que a professora de ensino religioso saiu, falei alguns recados para os alunos. O primeiro foi para que eles não tirassem o jornal de cima da mesa, pois a argila grudava na pedra e isso aconteceu com alguns alunos na aula passada. Já o segundo recado, era que seria a última aula para cada aluno fazer a sua produção e para aqueles alunos que tinham faltado na aula anterior, explicaria para eles depois na sala de artes a proposta da atividade. Mencionei que tinha esquecido na aula anterior de dizer que a argila que eles estavam usando era dali mesmo da cidade e que eu tinha tirado da minha casa e limpadado para estarem usando. Alguns alunos perguntam se a argila era um tipo de barro, respondi para eles que ela era um tipo de barro mais especial. Neste tempo a professora Renata chegou e conduzimos os alunos para a sala de artes.

Ao chegar à sala falei para eles pegarem em cima da mesa a sua produção, e que eu estaria passando novamente os auxiliando de novo. Ao mesmo tempo em que passava na mesa para ajudar com alguma técnica já ia anotado o que cada aluno quis fazer para se representar. Notei entre os alunos que a grande maioria não teve dificuldade em pensar algo rapidamente, o restante fez várias tentativas de diferentes ideias para chegar ao que realmente buscava.

Na aula anterior com a argila, como estava ainda no processo não dava para perceber as esculturas de todos os alunos. Mas na segunda aula que foi esta, todas as esculturas esteticamente eram diferentes, mas com os mesmos temas como comida, game, família, desenho animado, celular, futebol na grande maioria. Como não teria a socialização entre a turma sobre os trabalhos, por ser tratar de uma produção que possa trazer vários sentimentos, conversei com os alunos individualmente sobre suas produções. Alguns mencionaram algum familiar específico outros gostos pessoas, mas que possuem vergonha de falar com os colegas, ou até mesmo que



aquilo não tinha uma história apenas estava se expressando. Foram as mais várias frases. Isso fez pensar muito na faixa etária em que os alunos estão em um momento de transição do fundamental I para o II além de estarem quase entrando para a adolescência, mas que ainda são crianças.

O processo de produção dos alunos foi inspirador, pois se notava que todos da turma realmente estavam gostando de fazer aquela atividade, já que a maioria não tinha mexido com a argila antes. Inclusive os alunos com déficit de atenção e hiperatividade ficaram envolvidos com atividade, alguns logo já pensaram em fazer algo, outros tiveram um pouco de dificuldade e ajudei perguntado se tinha algo que eles gostavam para servir de inspiração.

A professora Renata, comentou comigo que ao mesmo tempo em que a aula era barulhenta por estar batendo na argila para amolecer, era gratificante ver o processo deles. Inclusive a segunda professora Jaqueline, disse que ficou surpresa em como a turma se comportou, além do processo e resultados. Em alguns momentos chamava atenção deles, por estar atrapalhando algum colega que estava realizando a atividade. Até que a grande maioria da turma foi correndo para ver o que a professora Ivania uma das segundas professoras da turma, estava fazendo com a argila.

A turma ficou espanta por ela estar participando da atividade, já a professora Jaqueline ficou auxiliando a Evellyn em sua escultura. Ao longo dessa aula os alunos foram terminando as suas produções e me entregando para deixar em um cantinho para não estregar. Os que já tinham terminado a produção para a atividade, já estavam na segunda ou terceira produção utilizando a argila que tinha sobrado.

A aula estava perto de terminar e os alunos não queriam sair da sala de artes, pois estavam gostando da atividade. Porém cinco alunos não conseguiram terminar, e então ficou combinado que junto com a segunda professora Jaqueline da turma estaria na última aula de educação física na sala de artes para terminar a produção, já que o professor não tinha vindo naquele dia.

Os alunos foram para o banheiro lavar a mão e eu e a Renata fechamos a sala de artes e fomos em direção à sala do sexto ano. Aos poucos eles foram voltando e entreguei para eles a pesquisa sobre histórias, para que no dia seguinte vinte e seis de maio apresentasse para os colegas. Logo depois o sinal tocou e fui embora, cansada por deixar a sala de artes ajeitada, mas feliz pelo processo dos alunos.

Essa atividade ocorreu da maneira como estava planejada, além de ter ficado extremamente feliz pela professora Renata ter voltado para a escola. Ao refletir sobre a atividade que os alunos realizaram sobre a escultura, percebi o como o objetivo proposto, que era manusear a argila tinha alcançado. Posso reafirmar que percebi pela turma o que a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p.103), menciona que:

A formação do sujeito a partir do contato com artefatos de diferentes culturas possibilita o conhecimento relacional de si próprio, a vivência de diferenças, a potencialização do senso crítico, a reflexão sobre o sentido de pertencimento, além do conhecimento de novas culturas e história de outros povos. (SANTA CATARINA, 2014, p.103)

No último dia de atuação que era 26 de junho, esperei alguns minutos para a professora Renata chegar para começar a aula. Escrevi no quadro com um canetão azul a palavra apresentação e relembrei a turma do sexto ano que naquele dia seria a apresentação das histórias. Falei que devido ao tempo ruim estava programado para ir ao gramado da escola e fazer a apresentação lá, mas que infelizmente não seria possível, pois estava chovendo.

Mencionei que as esculturas dos alunos que não tinha terminado ficariam daquele jeito, pois não tínhamos mais tempo para terminar, sendo que a maioria já tinha terminado. E que não



seria pintado, apenas iria para a queima na Unesc e depois seria exposto na exposição na escola no mês de Agosto que ainda não tem data. Para só depois, poderem levar as suas produções. Um aluno perguntou se poderia pintar com tinta a sua escultura. Mencionei que sim, mas só depois da exposição.

Abri o meu caderno e chamei o primeiro grupo para se apresentar com os integrantes, Ivan Medeiros, João Pedro, Lucas que estavam presentes já o Gustavo e a Evellyn faltou na apresentação. Com todos já posicionadas na frente da sala disse que todos do grupo poderiam contar a história ou apenas um integrante. O aluno que representou o grupo foi o Lucas, que leu o título e depois a história que era sobre uma luz estranha que os moradores no bairro Encruzo de Jaguaruna haviam visto e tinham ficado assustados. O entrevistado foi um senhor, amigo do aluno Lucas. Logo em seguida a turma bateu palmas e os alunos voltam para os seus lugares.

Chamei o grupo dois composto pelos alunos Clara, Jamily, Gabriely, João C, Otavio, Arthur. Quem contou a história foi a aluna Clara que era sobre um fazendeiro que era um lobisomem que tinha mordido todos os animais da sua fazenda. Depois que contaram a história, perguntei quem era o entrevistado e a onde a história aconteceu na cidade. O grupo falou que era o avô da Clara, mas não sabia dizer em qual foi o bairro que ocorreu.

O terceiro grupo composto pelos alunos Guilherme, Ruan, Kaun, Eduardo, estavam presentes, já o Kauã, e Gabriel faltou no dia. Como o integrante Gabriel havia faltado e estava com a história, o restante do grupo não queria se apresentar. Perguntei se o grupo gostaria de se apresentar mesmo não tendo a folha, e eles continuaram dizendo que não. Foi então que esclareci que era importante, pois todos estavam participando e que essa apresentação valeria uma nota. Mesmo assim, continuaram dizendo não, mesmo com os outros colegas tentando convencer eles. A turma teve a ideia de chamar o pai de um aluno que fazia parte do grupo e que trabalha na escola para contar uma história.

Um aluno foi correndo chamar o Dudu, enquanto as outras apresentações iam acontecendo. O quarto grupo, a se apresentar era com os alunos Gabriel Jeremias, Davi, Alice, Luiza, Alan, e Renata com todos os integrantes presentes. Contaram a história sobre o chuveirão e como ele era importante para a comunidade, o aluno que representou o grupo foi o estudante Davi. Perguntei para eles quem era o entrevistado e se ele morava na praia, o grupo falou que era o avô da aluna Alana e que já foi morador anos anteriores da Praia do Arroio Corrente. A turma logo em seguida aplaudiu o grupo, que retornou para os seus lugares.

O quinto grupo, a se apresentar era formado pelos alunos Sara, Beatriz, Vitoria, Julio, Guilherme, e Raissa. A aluna que contou a história foi a Vitória, que era sobre um monstro que vaga pela tempestade da enchente de Jaguaruna. Quando a história acabou, esclareci para a turma que o grupo não tinha trazido a história, e pedi que criassem uma história usando os mesmos critérios da pesquisa mas que não seria a nota igual ao dos outros grupos. E parabeneizei o grupo por conseguir criar uma excelente história, e a turma os aplaudiu.

Posteriormente chegou o pai de um aluno, conhecido popularmente como Dudu junto com o aluno que estava o procurando para contar uma história para a turma. Expliquei que estávamos fazendo uma apresentação sobre histórias e como o grupo do filho dele não quis apresentar, a turma teve a ideia de chama-lo para que contasse alguma história ou lenda. Contou sobre uma história engraçada, que havia acontecido dentro da escola com um aluno, depois que terminou a turma o aplaudiu e ele foi embora.

Como sobraram uns 15 minutos de aula, perguntei para a turma o que haviam achado das aulas em que estive lecionado. Falei que poderia dizer algum comentário, podendo ser alguma coisa positiva e negativa que não ficaria chateada com eles. Os alunos só falam que tinham achado a aula legal, e algumas meninas falam que a atividade que mais gostaram foi a da argila. Como a turma estava envergonhada, cortei uns pedaços de papel pequeno.



Depois que todos tinham escrito no papel e me entregado. Despedi-me dos alunos dizendo que adorei passar todo esse tempo com eles, que havia aprendido várias coisas, mesmo que em alguns momentos alguns alunos me tiravam do sério. Depois agradei a professora Renata pela ajuda, que mesmo estando longe sempre esteve me ajudando. E as professoras Ivania e Jaqueline por estarem sempre me ajudando e me socorrendo durante as aulas. Depois entreguei uma lembrancinha para as professoras que eram vasos de flores com violetas. Expliquei que a lembrancinha da turma não tinha ficado pronta e que na semana seguinte iria trazer para eles. Ao sair da escola senti um momento de alívio por ter conseguido realizar o meu estágio, mas um aperto no coração por sentir saudade da turma.

5 Conclusão

Durante os momentos da pesquisa e da atuação na sala de aula, o planejamento sofreu mudanças, pois aconteceu o imprevisto a todo o momento. E por mais que tentamos seguir o cronograma precisamos ao mesmo tempo respeitar o tempo dos alunos. Por ser o primeiro estágio, ele foi muito intenso e inclusive envolveu várias pessoas da escola para a realização das atividades. O processo foi extremamente positivo que na feira de ciência que se realizará no final de agosto, ainda sem uma data, trocamos o tema da turma do sexto ano que era impressionismo para a exposição de suas esculturas que refletem a sua personalidade.

Os alunos antes do estágio realizavam na maioria de suas atividades desenho, ao apresentar a argila e falar sobre a arte a cultura da cidade fez com que as aulas se tornassem mais significativas e com a participação de toda a turma. Durante o processo das esculturas consegui conhecer melhor vários alunos principalmente aqueles que eram mais quietos durante os debates. Mas isso só funcionou por respeitar os alunos e conseguir a sua confiança, na auto avaliação muitos falaram que esse respeito era tanto meu como deles, e que era difícil eles possuírem uma relação assim com um professor. Percebo como futura professora, ainda tem vários pontos que requerem a minha atenção, talvez por me cobrar muito durante esse estágio e ter passado por vários momentos que me fizeram chorar principalmente pelo lado burocrático. Quase todos os dias, vejo algum aluno que vem sempre me cumprimentar principalmente pela cidade ser pequena. Essa relação de aluno e professor foi além da sala de aula o que me fortalece em continuar com o meu caminho como professora.

REFERÊNCIAS

SILVA, René Marc da Costa. **Cultura popular e educação**: Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.

BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário escolar da língua portuguesa. 11.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1992.

CÂNDIDO, Maria. Índio Genérico: um estigma reforçado em sala de aula. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE TERRITÓRIO, FRONTEIRA E CULTURA, 3, 2011, Paraná. **Anais eletrônicos**...Paraná: UNIOESTE, 2011.Disponível em:
<<http://cacphp.unioeste.br/eventos/geofronteira/anais2011/Arquivos/Artigos/ENSINO/Artigo38.pdf>>
. Acesso em: data. 15 mai.2019



FERRAZ, Maria Toledo Heloisa Corrêa de Toletto; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende.
Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEDRO, Funari; SILVA, Francisco. **Pré-História do Brasil.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Formação Básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014.

GASPAR, Madu. **Sambaqui:** Arqueologia do litoral brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DONDIS, Dondis. **Sintaxe da linguagem visual.** 3.ed. São Paulo: Martins editora, 2015.



5359791 - ZONA DE COEXISTÊNCIA OUTROS DIÁLOGOS

Odete Angelina Calderan

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Neste relato, buscou-se traçar alguns caminhos percorridos que motivaram a proposta expositiva *Zona de coexistência outros diálogos*, desenvolvida na disciplina *Ateliê de Escultura 2019-1*, do Curso de Artes Visuais Bacharelado da Unesc. Contempla investigações poéticas de nove artistas, ligadas a diferentes processos e modos híbridos de criação desenvolvidos entre esculturas e instalações. As articulações se deram pelo viés do *Projeto Jardim Sensorial*, compreendido em seu sentido ampliado, e que, no transcorrer do percurso, incitou a seguinte questão: Como as experiências podem ampliar as condições de escuta, leitura e compreensão do mundo, considerando que as práticas artísticas enquanto espaços abertos representam a faísca de lugares inquietos, favorecem reflexões significativas e os diálogos? Sem deixar de lado a marca dos espaços discursivos subjetivos, suscitada também pela provocação das extensionistas do *Projeto Conexões Urbanas*, composto por um corpo de professoras pesquisadoras e bolsistas, promovendo ações em lugares potentes (Unesc) e/ou externos. A contribuição dessa proposta vem promover experiências e reflexões para o campo da pesquisa em desdobramentos heterogêneos, pessoais e coletivos.

Palavras-chave: Prática Artística, Jardim Sensorial, Coexistência, Diálogos.

1 Caminhos Trilhados

Neste relato de experiência, busca-se traçar alguns caminhos trilhados que motivaram a proposta expositiva *Zona de coexistência outros diálogos*, desenvolvida na disciplina *Ateliê de Escultura* do Curso de Artes Visuais da Unesc.

A ideia surge inicialmente dos encontros do Projeto de Extensão Conexões Urbanas⁴¹, que é composto por um corpo de professoras pesquisadoras e acadêmicas bolsistas (Curso de Arquitetura e Urbanismo, Curso de Artes Visuais e Horto Medicinal)⁴². O Jardim Sensorial⁴³ interliga-se ao mesmo projeto e vem promovendo ações com as áreas próximas ao Horto, Horto Medicinal e jardins localizados nas proximidades do CER II e caminhos de acesso (Figura 1).

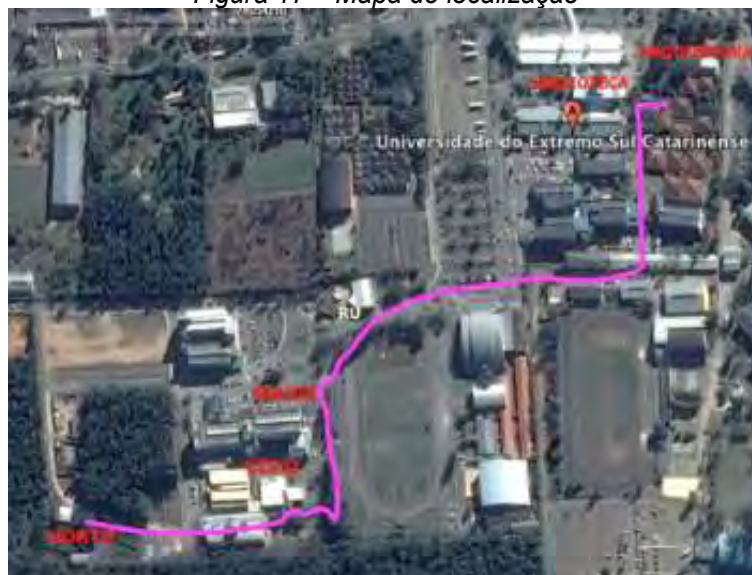
⁴¹ “O projeto visa a se desenvolver na promoção da cidadania e da qualidade de vida em demandas comunitárias de qualificação dos espaços livres coletivos na cidade de Criciúma, com ênfase nas artes, no planejamento ambiental, dos espaços livres, do paisagismo, da paisagem urbana e da cidade educadora. O público-alvo do projeto são as associações de moradores de instituições não governamentais, além de outros grupos comunitários, do município de Criciúma e região, que trazem demandas de espaços coletivos para serem revitalizados [...]” SIERVI, Elizabeth. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2232324297571069>. Acesso em: 29 set. 2019.

⁴² Elizabeth de Siervi (Arquitetura e Urbanismo / Coordenadora), Margarete Oliveira (Arquitetura e Urbanismo / Integrante), Odete Angelina Calderan (Artes Visuais / Integrante), Silemar da Silva de Medeiros (Artes Visuais / Integrante-Voluntária) e Vanilde Citadini Zanetti (Horto Medicinal / Integrante).

⁴³ Os jardins sensoriais visam a aguçar a percepção dos elementos que o compõem por meio dos cinco sentidos do corpo humano e de suas manifestações: o tato, através das texturas das plantas; a audição, com os repuxos d’água; a visão, observando as cores exuberantes; o olfato, com os aromas das plantas; e, por último, o paladar, quando envolve degustação de temperos e sucos (CHIMENTTI; CRUZ, 2007).



Figura 17 – Mapa de localização



Fonte: Projeto Conexões Urbanas: Projeto Jardim Sensorial (2019).

Então, foram convidadas as professoras extensionistas do *Projeto Conexões Urbanas* propondo a apresentação do *Projeto Jardim Sensorial* na disciplina *Ateliê de Escultura* lecionada pela autora na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. O convite foi aceito com entusiasmo pelas professoras Elizabeth de Siervi e Margarete Oliveira e, no dia 13 de março de 2019, a proposta foi apresentada aos alunos no Ateliê de Escultura e Cerâmica Jussara Guimarães (Bloco Z, Sala 05).

Com isso, nossos desejos enquanto propositoras foi de possibilitar zonas de coexistência em desafios interdisciplinares, articulados aos processos artísticos, às experimentações, às reflexões e aos desdobramentos poéticos heterogêneos, pessoais e coletivos. Além disso, reconhecer potências de leituras ímpares de mundo, pois, quando o artista coleta objetos (objetos de pesquisa), ele se propõe de certa forma, a reorganizá-los, reinventando-os⁴⁴.

2 Contextos Da Experiência

Considerando as práticas artísticas enquanto espaços abertos a inúmeras experiências em escultura, pelas condições de escuta, leitura e interesses pessoais de cada aluno, os projetos foram desenvolvidos ao longo do primeiro semestre de 2019 e definidos em etapas essenciais que congregam uma ordem: i) pesquisa documental e realização de estudos; ii) apresentação intermediária da proposta de projeto; iii) concretização do projeto e subsequente momento de apresentação final.

⁴⁴ “[...] Não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecido como material da arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas” (ARCHER, 2012).



Paralelamente, os alunos desenvolveram *diários de artista*⁴⁵, com ênfase na construção da linguagem pessoal articulada à pesquisa inventiva, bem como no intuito de suscitar reflexões, pois o diário pode ser entendido como ateliê portátil, que aos poucos se torna também lugar para produzir e arquivar⁴⁶ (Figura 2).

Figura 18 – Diários de artista.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Como última etapa, constando a concretização e apresentação dos projetos, observou-se uma mudança significativa quanto ao contexto das produções artísticas realizadas em relação ao tema da investigação, pois não se trata exclusivamente do lugar em si, geográfico, mas daquilo que se é capaz de agenciar a partir dele.

Sob esse encantamento, e mesmo com a proximidade do final do semestre, ainda foi possível participar do Edital Ocupação 2019 Sala Edi Balod – Espaço de Exposições e Laboratório de Artes Visuais Unesc. Após a análise de 25 propostas, a comissão avaliadora do edital selecionou doze projetos e, dentre eles, a *Zona de coexistência outros diálogos*, que contempla nove artistas com suas produções e reflexões, junto ao Projeto Conexões Urbanas / Jardim Sensorial (com maquete, mapa, registros do horto, horto medicinal, jardins próximos ao CER II e caminhos de acesso). A abertura da exposição aconteceu entre os dias 17 de setembro até 4 de outubro de 2019, na Sala Edi Balod. A seguir, os artistas e as sinopses descritivas das produções artísticas expostas:

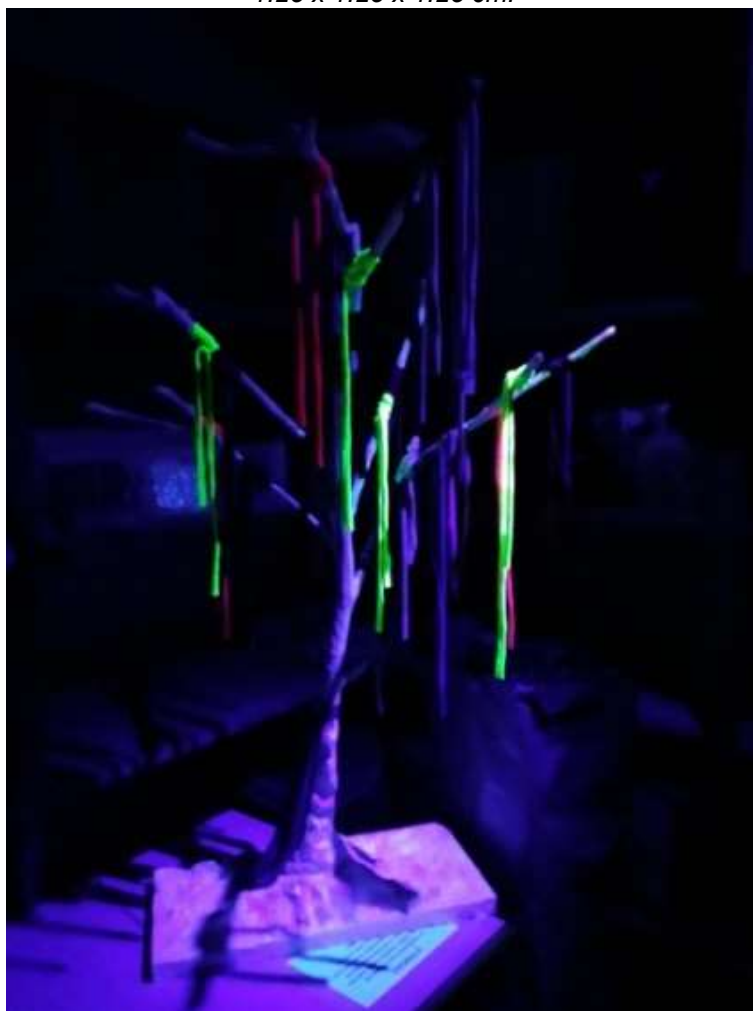
Catia Hahn: “A Instalação Iroko convida o expectador a olhar através de um olho mágico e, de forma intimista, explorar um breve recorte do universo lorubá e suas tradições por meio do Iroko, a árvore sagrada. Iroko é o princípio da conexão entre o mundo espiritual e o mundo material. Surge como forma de representar a diversidade da cultura brasileira, a miscigenação, o sincretismo religioso, o entrelaçamento cultural, simbolizado a cada nó e a cada fita na árvore” (Figura 3).

⁴⁵ Os diários nos levam a crer que “cada dia nos diz alguma coisa. Cada dia anotado é um dia preservado. Dupla e vantajosa operação. Assim, vivemos duas vezes. Assim, protegemo-nos do esquecimento e do desespero de não ter nada a dizer” (BLANCHOT, 2005, p. 273).

⁴⁶ “Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós [...]. Não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta?” (LARROSA, 2006, p. 7).



Figura 19 – HAHN, Catia. Iroko, 2019. Caixa de madeira, estrutura de gravetos, fitas de tecido, luz neon. 1.25 x 1.25 x 1.25 cm.



Fonte: arquivo da artista (2019).

Foliveira: “24 horas para você é pouco? E você acha que seu dia precisa de mais algumas horas. A sua mente pede um segundo. E você não pode parar, pois no final irá faltar tempo. Porém seu celular consegue fixar sua atenção, várias e várias vezes ao longo do dia. Proponho-te um desafio! Pare, por alguns minutos, torne esse tempo seu, aprecie a calma e a leveza. Observe ao seu redor” (Figura 4).



Figura 20 – FOLIVEIRA. O tempo, 2019. Forma circular em aço, pintura termostática, madeira.

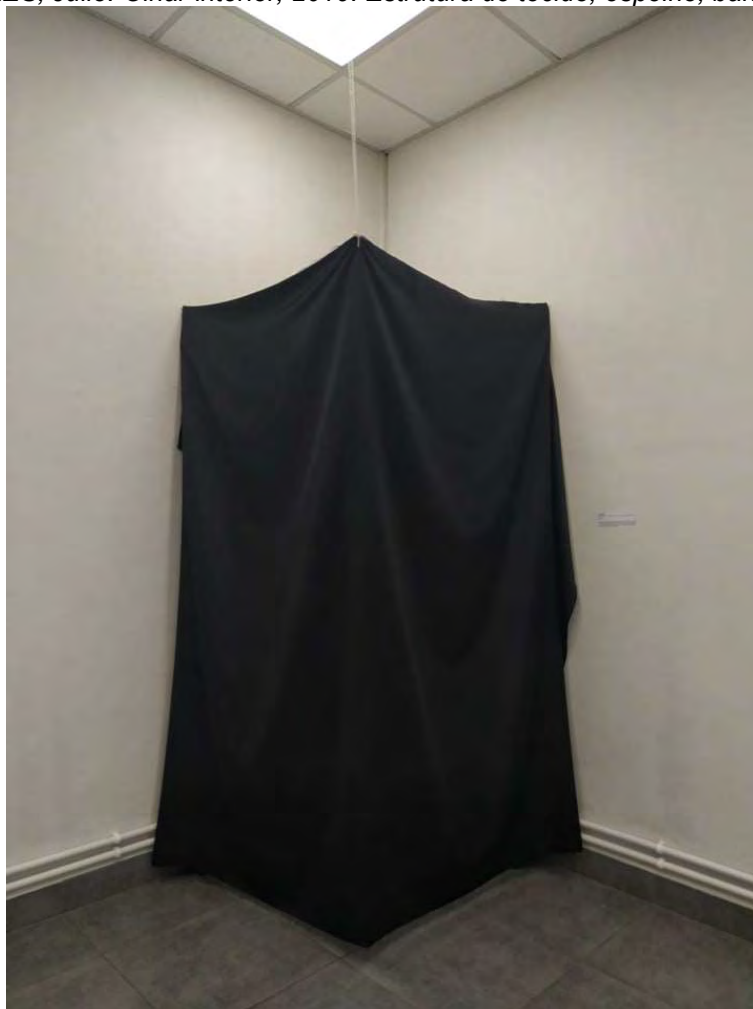


Fonte: arquivo da artista (2019).

Julio Soares: “Propõe um exercício de ressignificação do seu olhar interior. Uma proposta híbrida que reúne Instalação e *Performance*, idealizada para que os transeuntes se coloquem enquanto corpo-objeto-politizado, a fim de se tornarem parte constitutiva da produção. Um exercício não mais de análise exterior, mas, sim, um momento de ressignificar o seu interior a partir de uma nova concepção” (Figura 5).



Figura 21 –SOARES, Julio. Olhar interior, 2019. Estrutura de tecido, espelho, banco. 1.60 x 200 cm.



Fonte: arquivo do artista (2019).

Karolyne dos Santos Pacheco: “O trabalho foi inspirado em artefatos dos sambaquis conhecidos como zoolitos (zoo = animal e *lito* = pedra). Tudo começou com a coleta da argila da minha cidade, Jaguaruna/SC, que já foi habitada por indígenas. Coletei a argila em três momentos, depois fiz a limpeza e modeliei as peças. Por fim, foram queimadas em forno cerâmico. Também fiz um trançado com a casca da planta Ibira encontrada no local de onde retiro a argila. A trança representa as conexões, já que tudo está interligado. O trabalho é composto por uma peça central em formato de tronco que representa a vida; as menores, como: a águia, a agilidade; a onça, a força; a tainha, a fartura; e o tronco menor, a natureza” (Figura 6).



Figura 22 – PACHECO, Karolyne dos Santos. *Ciclo da Vida*, 2019. Cerâmica terracota, corda trançada. 62 x 60 x 17 cm.



Fonte: arquivo da artista (2019).

Kelen Pereira: “Uma caixa com duas gavetas, uma para guardar sementes e outra para mensagens. A finalidade da obra é aproximar as pessoas da natureza, da terra. Atualmente, é raro ver alguém plantando árvores. A ideia com a obra é que as pessoas plantem as sementes e, se quiserem levar e plantar em suas casas, podem fazê-lo. Mas apenas se tiverem consciência de que irão cuidar delas” (Figura 7).

Figura 23 – PEREIRA, Kelen. *Contato*, 2019. Caixa de MDF, gavetas, sementes, mensagens, terra e planta. 55 x 40 x 45 cm.



Fonte: arquivo da artista (2019).



Lara Cardoso: “Instalação de uma exemplificação da sociedade em que vivemos. Feita em resina, utilizando copos de vidro transparente em diferentes formatos, como os corpos e suas diferenças. A resina dentro do copo como o fator igualitário pode ser comparado aos fluídos presentes no corpo. As flores, brotos e folhagens como o diferencial que possuímos e nossa potência individual” (Figura 8).

Figura 24 – CARDOSO, Lara. Sociedade, 2019. Copos de vidro, resina, folhas, broto, flores.



Fonte: arquivo da artista (2019).

Larissa Bombazaro: “Proibido NÃO tocar (*Flower bed*), um jardim de flores com cores terrosas, a textura é para ser tocada e sentida. Pensado para ser uma reflexão e principalmente um incentivo para a sensibilidade e o cuidado com o meio ambiente” (Figura 9).

Figura 25 – BOMBAZARO, Larissa. Proibido NÃO tocar (Flower bed), 2019. Três formatos, texturas em saco de papel. 76 x 100 cm.

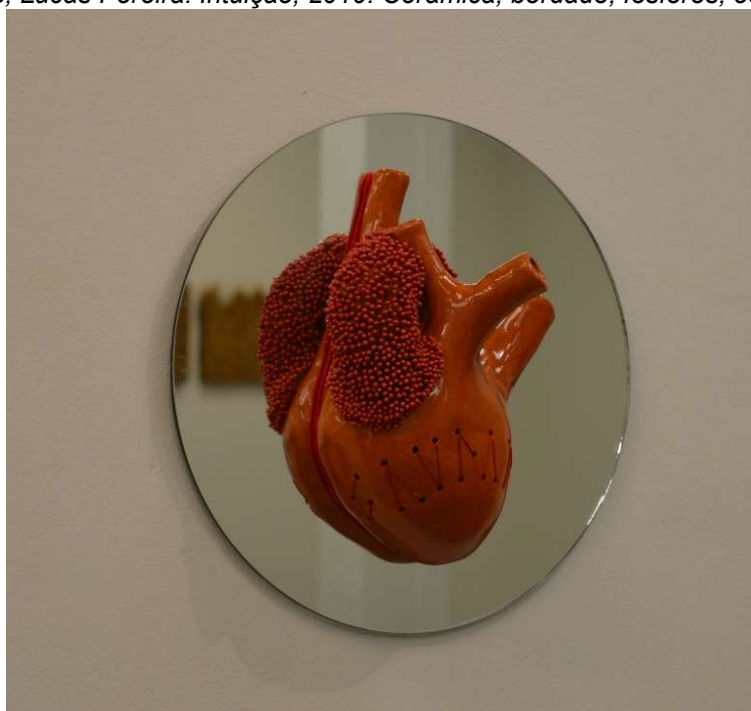


Fonte: arquivo da artista (2019).



Lucas Pereira Elias: “Intuição nasce do coração, órgão de barro avermelhado que, preso ao espelho circular, não pulsa, mas reflete os ciclos que terminam em saudade tua. Refletir a cara para, ao mesmo tempo, estranhar o que está na cara. O olhar que questiona e toca a si mesmo vira ignição, faísca que alcança o coração e os fósforos, que em chamas queimam a linha vermelha do bordado, restando apenas as marcas de uma saudade finda. Fogo é matriz, motriz e epílogo. A vida é um átimo momento para negar a intuição do processo, pergunto-me três vezes: O que é saudade?” (Figura 10).

Figura 26 – ELIAS, Lucas Pereira. Intuição, 2019. Cerâmica, bordado, fósforos, espelho. 32 x 32 cm.



Fonte: arquivo do artista (2019).

Maria Júlia Nandi Amboni: “Escultura constituída de pedaços de espelhos quebrados e colados sobre um chapéu. A obra foi feita para que mexa com os sentidos da visão e do tato a partir da interação do público. Na exposição, ficará pendurada em um suporte com etiqueta indicativa para que se tenha cuidado, pois pode cortar” (Figura 11).



Figura 27 – AMBONI, Maria Júlia Nandi. *Refletor*, 2019. Escultura, espelhos quebrados e colados, chapéu. 28 x 23 x 14 cm.



Fonte: arquivo da artista (2019).

3 Algumas considerações e possíveis desdobramentos

Quando se decide apresentar uma experiência de ensino, é porque se acredita que ela pode ser pertinente não somente para aqueles que nos entendem e com quem frequentemente nos encontramos, mas também para outros de quem desejamos nos aproximar, seja pela escrita (publicação) ou exposição (apresentação/diálogos).

Evidenciam-se, assim, como as experiências podem ampliar e contribuir com o desenvolvimento do potencial criativo e sensível do aluno (das professoras, das extensionistas), incentivando o pensar, o sentir e o produzir. Também se deixar contaminar diante das condições de escuta, leitura e compreensão do mundo, “mirar com outros olhos”, me parece ser novamente um ponto de partida possível.

REFERÊNCIAS



ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Wmfmartinsfonte, 2012.

BLANCHOT, M. **O livro do porvir**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHIMENTTHI, B.; CRUZ, G. **Jardim sensorial: um jardim deve ser possível para todos**. Niterói, RJ: Casa & Cia, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



RELATO DE ENSINO OU EXPERIÊNCIA: RESUMOS DE TRABALHOS CONCLUÍDOS



9582266 - ATELIÊS DE ARTE: VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRIMEIRAS PALAVRAS DA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA

Luana dos Santos Joaquim, Francine Nazário-Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A arte proporciona significativas vivências e experiências, além disso, na formação em Artes Visuais Licenciatura conhecemos as possibilidades da construção do professor-artista. A arte que oportuniza vivências aos estudantes, sensibiliza e propicia novos horizontes, ultrapassa a teoria, caminha para a (re)construção de significados, aumento de repertório artístico/cultural e (re)direciona constantemente como fonte de novas possibilidades. Com isso, as experiências artísticas permitem a “sensação, emoção e pela razão reflexiva e sensível que nos leva a criar conceitos não explicativos, mas interrogativos sobre a vida” (MARTINS; PICOSQUE, 2012 p.128). Em uma sociedade acelerada, observar e vivenciar o que a arte proporciona, sentir-se pertencente a ela e ressignificar. Perceber que a professora de artes e a professora artista entram em sintonia; é um (re)encontro. Estes momentos de construção da professora-artista são oportunizados nas aulas de ateliês de arte, criam possibilidades em sala de aula e propõem “refletir (e produzir) sobre propostas de ensino/aprendizagem que relacionem teoria” (LAMPERT e NUNES, 2014, p.101). São ações que potencializam nossa fala, sensibilizam na atuação e perceptíveis no PIBID, no estágio obrigatório e não obrigatório. Elementos da formação que possibilitam bagagem artística e que apresentam novas perspectivas para ressignificar - ou não - oportunizam sair do comodismo. Os ateliês são lugares de (re)descoberta entre o pensar e o fazer arte. É comum acreditar que a licenciatura está restrita a docência e a pesquisa, porém nos (re)encontros com as práticas percebemos potenciais que vão além, e com conhecimentos, até então, pouco explorado. Os espaços “de construção permitem aos pesquisadores estabelecer articulações entre o ateliê e sua reverberação na atividade docente ao abordar conceitos sobre o lugar do professor artista” (LAMPERT e NUNES, 2014, p.110). Nos ateliês de desenho acontecem descobertas que podemos e conseguimos, também por meio de técnicas, produzir e estabelecer relações até então desconhecidas. Logo deparamo-nos com os ateliês de pintura, momentos de experimentações norteadoras, leva-nos a perceber o quanto para a professora-artista em formação inicial é importante para ampliação de repertório em sala de aula, certeza/postura/firmeza de falar sobre arte. O ateliê de escultura que parece engessado, revela-nos movimentos e interações. Nos ateliês de gravura as conexões entre as linguagens da arte, com possibilidades para aplicar em sala de aula. Todos ateliês aliados às demais disciplinas, compreendem na construção do professor-artista e dialogam com arte clássica e contemporânea, promovem um repertório artístico amplo para constituir sequências didáticas significativas e fundamentadas com as experiências.

Palavras-Chave: Experiência, Professora-Artista, Formação Inicial.



8292990 - CINEMA NACIONAL: AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO NA ESCOLA

Luana dos Santos Joaquim, Francine Nazário-Silva, Silemar Maria de Medeiros da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Nos encontros realizados pelo PIBID de Artes Visuais, percebemos a necessidade em discutir assuntos específicos considerando nossas inquietações com relação à formação docente, assuntos presentes tanto em nossas aulas da graduação, quanto no campo/escola. Diante destes questionamentos, foram propostos seminários. A ideia era motivar a busca/pesquisa a partir das nossas inquietações. Um assunto abordado em um dos seminários foi “Cinema”, que nos propiciou reflexões sobre como as escolas trabalham esta linguagem. Como futuros educadores da área das Artes podemos promover na escola a valorização do cinema nacional? A escola é um espaço que acompanha diretamente as transformações entre arte, ciência e sociedade, e participa ativamente na ampliação de repertório cultural e científico. “Nesse sentido, podemos transcender a prática de ensinar e aprender para o exercício da democracia e da socialização de conhecimentos, sejam estes de ordem técnica, de conteúdo, de conceitos e/ou da arte” (PILLOTTO, 2001, p. 1). Nessa direção, como estimular os estudantes a reconhecer e sentirem-se atraídos pelas diferentes culturas do seu país? O cinema nacional pode propiciar relações estéticas a partir das histórias, realidades, temas, personagens, gastronomias, cenários, caracteristicamente brasileiros e especialmente de algumas regiões, como o filme “O Auto da Compadecida” escrito por Ariano Suassuna (2000), que mostra a cultura e a realidade social e geográfica do nordeste. Outro exemplo, é o filme “Segurança Nacional” com direção de Roberto Carminati (2010), que tem como um dos cenários a Serra do Rio do Rastro. Além de tantos outros exemplos que oportunizam aos alunos identificarem-se “na tentativa de ampliar e enriquecer oportunidades de aprendizagem sobre nós mesmos, nossas narrativas e identidades em constante processo de reconfiguração” (MARTINS, 2015, p. 116). Assim, os debates nos permitiram o conhecimento ao que se refere a apreciação do Cinema Nacional nas escolas, que é previsto pela Lei de Diretrizes e Base 9394/96 em seu Artigo 26, parágrafo 8º: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014). A lei não especifica a disciplina Artes, abre para que outras áreas do conhecimento possam usufruir deste meio como uma maneira mais dinâmica para ensinar, possibilitando novas formas de compreender e estimular o pensamento crítico, “com o cinema se tornando não mais empresa de reconhecimento, mas de conhecimento” (DELEUZE, 2005, p. 29). Assim, destacamos que apreciação do Cinema Nacional é tão importante quanto o estudo do cinema pelo cinema enquanto linguagem da arte.

Palavras-Chave: Cinema Nacional, Repertório Cultural, Linguagem da Arte.



8769915 - FOTOGRAFIA: LINGUAGEM DA ARTE E REGISTRO REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA

Luana dos Santos Joaquim, Francine Nazário-Silva, Silemar Maria de Medeiros da Silva, Marcos Antônio dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Durante os encontros do PIBID de Artes Visuais com estudantes do Ensino Médio, verificou-se uma relação intensa com as novas tecnologias, em especial com o celular que oportuniza o contato com uma diversidade de conteúdos cotidianamente. Com isso, alguns questionamentos surgiram: como trazer o conceito de arte aliando a esta realidade dos jovens? Como os estudantes percebem a arte no seu cotidiano? É possível exercitar o olhar e estabelecer relações de criação para produção na linguagem da fotografia em sala de aula para que o “automático” ato de registrar não se torne um reflexo de gente que perambula à margem do que é viver de verdade? Diante muitos questionamentos, iniciamos nossa caminhada para a construção de uma sequência didática pautada na Cultura Visual, o que propiciou a organização de ações que desvelam o universo do registro, da criação de imagens antes e com a fotografia, que pudesse propor ampliar o repertório imagético destes jovens. “A arte sempre foi produzida com os meios de seu tempo[...] Se toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio” (MACHADO, 2007, p.07). Com base nessas reflexões e com o intuito de revelar e aproximar os jovens da arte, fazendo-os perceber a arte que está no seu cotidiano, o projeto que trabalha fotografia surgiu abordando a realidade tecnológica como suporte artístico. No dia 09/04 de 2019, em um encontro do PIBID com a turma de 1º ano do Ensino Médio, os acadêmicos/pibidianos envolvidos formularam questionamentos a respeito das narrativas e das intervenções gráficas em imagens, a partir da reflexão sobre a palavra (foto)grafia e intervenções em imagens popularmente conhecidas, como os memes. No decorrer da conversa surgiram relatos da resistência dos jovens para reconhecer a arte no seu cotidiano e a partir desses tais relatos, surge o gatilho para iniciarmos o planejado com a história e o conceito da reprodução de imagens até a fotografia como registro aliando a tecnologia, a fim de ampliar a compreensão dos alunos sobre a arte utilizando um meio de comunicação rápido e popular para os mesmos. Considerando que dentre as imagens acessadas e/ou produzidas, está a fotografia - o que antes era representado por meio do desenho, da pintura e da escultura foi efetivamente conquistado e popularizado com o surgimento desta - aquilo que é mirado no olhar efetivamente em mãos, reproduzível, acessível e nem por isso de menor valor no universo das artes. Com isso, o projeto oportunizou possíveis narrativas que a imagem pode apresentar, durante a história da arte e como a arte continua ativa na sociedade. A presença das linguagens artísticas e como na contemporaneidade outros modos de produzir, consumir, compartilhar e acessar imagens pode propiciar aprendizagens e experiências significativas em sala de aula.

Palavras-Chave: Cultura Visual, Linguagem da Fotografia, Imagem, Comunicação.



6284922 - IDOSAS PRATICANTES DE BALLET CLÁSSICO VISITAM A ESCOLA DO BALLET BOLSHOI NO BRASIL

Anderson Felisberto, Viviane Candiotto

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma, AFASC, em sua missão de proporcionar serviços de assistência social e educação, promovendo a transformação social da população criciumentense e garantindo sua cidadania, realizou no dia 23 de novembro de 2018, uma viagem cultural com um grupo de idosas, para conhecer a escola do Teatro Bolshoi no Brasil. A proposta foi criada através da Oficina de Ballet Clássico oferecida no Centro de Convivência da Terceira Idade (CCTI), no Morro Cechinel, onde participam 30 idosas. A viagem focou na educação para a estética da dança desenvolvida pela Oficina de Ballet, onde as idosas foram premiadas por três anos consecutivos, 2017, 2018 e 2019 em suas participações na modalidade dança nos Jogos Abertos da Terceira Idade (JASTI), nas categorias danças populares e dança coreográfica livre. Durante a viagem, observamos, que as experiências na área da dança fortalecem a convivência entre elas. A Oficina de Ballet Clássico tornou-se uma das formas de aumentar a expectativa de vida, bem como a melhoria da qualidade de vida das bailarinas idosas. Pesquisas apontam que por meio da dança, podemos resgatar lembranças, sensações e sentimentos que acompanham os idosos desde sua infância, proporcionando felicidade, diversão e sensações prazerosas. (LEAL & HAAS, 2006). O resultado desta viagem cultural foi positivo para o grupo porque elas nunca estiveram tão próximas de uma escola de Ballet profissional no potencial que é a Escola do Ballet Bolshoi no Brasil, mas acima de tudo, destacamos que as experiências na linguagem da dança tornaram as idosas pertencentes a um grupo de pessoas integrantes da sociedade e que o estudo de uma linguagem corporal, emociona e modifica o sujeito praticante ou apreciador desta arte. A imensidão de sentimentos e emoções que a dança proporciona ao grupo atravessam as fronteiras corporais, rejuvenescendo e beneficiando o idoso em todos os seus aspectos de vida. Percebemos que o trabalho feito na Afasc e na oficina de ballet desafia os limites tradicionais enquanto corpo que dança nos dando a certeza de que a dança é para todos, independente de idade, sexo, gênero e deficiências corporais. O projeto da Oficina de Ballet Clássico para idosas na AFASC está alinhada com a missão da LEI N.º 10.741, DE 1.º DE OUTUBRO DE 2003 que Dispõe sobre o Estatuto do Idoso, mais propriamente dito no CAPÍTULO V, onde fala sobre EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER, Art. 20. que diz: "O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade".

Palavras-Chave: Idoso; Oficina de Ballet Clássico; Educação; Cultura.



8792925 - PERSPECTIVAS E REALIDADES: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Francine Nazário-Silva, Silemar Maria de Medeiros da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Particpei como bolsista do Arte na Escola, um programa que vem cuidando da formação continuada de professores e professoras de artes de Criciúma e região. Constrói, assim, uma rede de saberes entre profissionais da área de artes. Envolve acadêmicos e acadêmicas de artes que, no desejo de se tornarem professores, tomam os encontros de formação como referência para complemento de seus saberes sobre arte e sobre ser professor de arte. Qual o olhar diante do que estudamos? Como acadêmica do Curso de Artes Visuais Licenciatura encontro-me com teorias e até mesmo debates em sala de aula, bem como visitas às escolas e pesquisas de campo, mesmo com a importância destas aproximações com a realidade, ainda nos distancia de outros olhares e percepções que muitas vezes professores em exercício da profissão, levaram tempo para conquistar. Experiências como o PIBID de Artes Visuais e o Arte na Escola, propiciam estarmos em formação inicial docente, ao mesmo que nos trazem a realidade da sala de aula, tanto nos relatos dos professores da formação continuada, quanto no campo de atuação - a escola - com o PIBID. “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (JOSSO, 2004, p.38). Os estágios obrigatórios nos remetem a uma outra vivência quanto às perspectivas e realidades da profissão docente. Ao mesmo que todas vivências e experiências da formação docente propiciam às diversas possibilidades na relação teoria x prática, a formação em construção com saberes científicos em paralelo ao contexto escolar. “Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta” (JOSSO, 2004, p.39). Durante as aulas ouvimos que não existem manuais de instruções para a docência, de fato, não há. Chegamos ávidos pelo novo, falamos que é necessário criatividade para ser professor/professora e mesmo assim queremos passo-a-passo, afinal, deve ter alguma ordem de procedimento. Para tanto, a importância de durante a formação inicial para a docência estarmos atentos às inúmeras possibilidades de conhecer a profissão e a certeza que o professor não concluiu sua formação na graduação, a formação do professor é contínua. O que possibilita “que algo nos aconteça ou nos toque” (BONDÍA, 2002, p. 24). Participar dos encontros e estar ciente dos acontecimentos no âmbito escolar, bem como as aulas de artes. Fazer parte, de alguma forma, das autoavaliações de professores de carreira se fazem importantes por considerar análises a serem feitas antes da prática. Saber que somos passíveis em nossas vivências e tudo pode acontecer, nem sempre o planejado se efetiva e que não quer dizer que é um erro, mas nos remete a necessidade de estar atento para ampliar repertório artístico e cultural. Saber ouvir os alunos, aprender a ouvir pessoas e perceber que uma pergunta carrega algum conhecimento.

Palavras-Chave: Formação Inicial, Formação Continuada, Repertório.



8766290 - QUANDO O QUE ME INQUIETA É O QUE ME PROVOCA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DE ARTES VISUAIS

Francine Nazário-Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Durante os encontros do PIBID de Artes Visuais, no ano de 2018, percebemos enquanto pibidianos tanto no campo/na escola, quanto nos encontros na universidade, que certos temas por mais que estudados durante as aulas da graduação, na prática ainda nos incomodavam. Com isso, foi proposto que fizéssemos anotações individuais sobre nossos questionamentos e recebemos livros que abordavam direta ou indiretamente os temas como proposta de atividade nas férias. No retorno de 2019, compartilhamos nossas leituras e assim foi proposto que fizéssemos novamente em grupos comparando as leituras, os questionamentos anteriores a elas e o que gostaríamos de aprofundar teoricamente, naquele momento. Diante dos resultados, foi proposto um seminário de acordo com os relatos de cada grupo. Ao final da primeira rodada de debates dos seminários, com os temas avaliação, afetividade e inclusão, foi proposto reflexões sobre as narrativas de uma imagem: crianças na educação infantil em atividade com montagem de peças de lego no tamanho grande e colorida, na mesa havia uma criança que apresentava características da síndrome de down e ao lado uma professora que parecia mediar a atividade apenas com ela. A partir desta imagem e as reflexões dos seminários de mediação até aquele momento, relacionando as temáticas com a imagem; percebemos que o processo de ensino aprendizagem entre professor/aluno vai além de transmitir conhecimento. Ao falarmos de inclusão, é ideal considerar de forma integral a pessoa com deficiência no ambiente escolar. O que observamos, muitas vezes, é a naturalização de adaptações de conteúdos e avaliação - quando ocorre - para o aluno com deficiência; o que acaba por descaracterizar a ideia inicial de incluir e simplesmente inserir. Destaca-se a falta de formação para professores, segundos professores ou estagiários, bem como a comunidade escolar; é de interesse de todos compreender quais os procedimentos mais “adequados” em algumas situações no caso de pessoas com deficiência. No processo avaliativo é importante analisar o contexto geral do grupo, fazer atividades nem sempre avaliativas, mas que também possam considerar os objetivos das aulas. No caso da educação infantil - como aparece na imagem - habitualmente são avaliações descritivas, o que possibilita considerar os objetivos, conteúdos e o desenvolvimento da criança. Para o aluno com deficiência, é de costume prevalecer o seu desenvolvimento em outros aspectos, porém não desconsidera as ações (conteúdos e objetivos) ou sem o rigor do planejamento das aulas. É importante salientar que não tínhamos como objetivo obter respostas fechadas e nem mesmo sair com uma lista de passo a passo, mas possibilitar reflexões sobre como poderemos enfrentar situações complexas, sem respostas exatas. Na tentativa de pesquisar, buscar, avaliar e compartilhar aquilo que conhecemos ou nos inquieta e assim na atuação docente, lidar com as diversas circunstâncias, em uma construção de sujeitos proativos.

Palavras-Chave: Afetividade, Inclusão, Avaliação, PIBID.



2993619 - HORTA NA ESCOLA: INSETICIDAS NATURAIS COM O APOIO DO PROJETO EDUCACIONAL COOPERATIVO.

Gian Carlos da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Projeto Educacional Cooperativo é uma iniciativa da Cooperativa Pioneira de Eletrificação - COOPERA do município de Forquilha - SC. Um dos seus objetivos é promover capacitações para os professores da rede pública de ensino, apresentando novas metodologias didático-pedagógicas para trabalhar em sala de aula de forma cooperativa. Estas acontecem periodicamente no ano letivo e cria uma série de possibilidades para os professores utilizarem de recursos pedagógicos para a construção da cooperação dentro do espaço escolar. Nesta perspectiva, os docentes de Geografia e de Química, respectivamente, regentes do segundo e terceiro ano do ensino médio, da Escola de Educação Básica Ângelo Izé, junto com os alunos criaram uma horta coletiva, em que a turma do segundo ano preparou a terra e a plantação com os estudos teóricos nas aulas de Geografia, e a turma do terceiro ano se dedicou em cuidar da horta com os inseticidas naturais, sob os estudos teóricos nas aulas de Química. Turano (1990), afirma que o conhecimento e a ação participativa na produção e no consumo principalmente de hortaliças, fonte de vitaminas, sais minerais e fibras, despertam nos alunos mudanças em seu comportamento alimentar, atingindo toda a família. A escola está situada na zona rural do município de Forquilha, em que a agricultura familiar é a principal fonte de renda desta região. O principal objetivo dos professores quanto ao trabalho realizado na escola é de que os alunos compreendessem a real importância do cultivo familiar para a comunidade e também para suas famílias. Os estudos teóricos foram realizados em sala de aula com a introdução da Química Orgânica e assuntos envolvendo espaço e cultivo da terra. O estudo documental foi no laboratório de informática, buscando por experiências compartilhadas na internet de como produzir e cultivar uma horta caseira. Muitos dos alunos também tiveram a oportunidade de ouvir relatos dos seus pais e avós, que a muitos anos cultivam suas hortas no quintal de casa. Depois dos estudos de pesquisa e teorização, a primeira etapa, os alunos do segundo ano realizaram o cultivo da terra e a plantação das hortaliças. Após a observação de aproximadamente três meses, sem o cuidado necessário, as hortaliças estavam com uma quantidade de insetos e pragas muito grande, algumas das folhas de repolho, por exemplo, foram comidas. Na segunda etapa, os alunos do terceiro ano aplicaram suas inseticidas naturais produzidas em sala de aula. Em duas semanas de observação, percebeu-se visualmente, que a quantidade de insetos e pragas diminuiu. Os alunos relataram de vivenciar dentro do espaço escolar o que eles vivem diariamente no trabalho da agricultura. O presente trabalho proporcionou aos alunos, e por consequência, a comunidade escolar, entender o processo teórico e prático para o cultivo de uma horta caseira, e o aproveitamento de produtos e recursos que utilizamos e descartamos no dia a dia, que podem ser aproveitados para o cuidado com a horta.

Palavras-Chave: Horta Coletiva, Inseticidas Naturais, Interdisciplinaridade.



6783961 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA: PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DOS ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS PARA ALÉM DO CURRÍCULO

Danieli Cristina de Souza, Jainara Pacheco de Braga, Alessandro Eziquiel da Paixão

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Instituto Federal Catarinense (Araquari)

As discussões dos aspectos sociais, políticos e ambientais subjetivos aos contextos agrários, devem estarem presentes na formação de profissionais que atuem nas relações produtivas e sociais agropecuárias, associadas ao emprego de técnicas e soluções que promovam o desenvolvimento rural sustentável. De modo que instigue estes profissionais a pesquisar e experimentar práticas agroecológicas adequando-as às necessidades e pluralidades dos produtores. Nesta dimensão, o presente estudo visa contribuir para as tratativas, abordagens e encaminhamentos científicos de ações no âmbito de metodologias integrativas possíveis ao ensino técnico agrícola no Instituto Federal Catarinense, Campus Araquari/SC, voltados para uma formação integral. As intervenções pedagógicas executadas foram instigadas pela reflexão da importância de construir o senso humano e técnico em prol de saberes que favoreçam a compreensão e análise dos aspectos socioambientais subjetivos nos distintos contextos agrários brasileiros, por meio do diálogo com disciplinas da base regular com as da dimensão técnica em ambientes interativos, como a unidade de ensino aprendizagem. As aulas foram ministradas junto a disciplina de Sociologia nas três turmas de 2º ano do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFC -- Araquari, onde 80% dos alunos são provenientes da área urbana. Neste contexto, com base teórica em autores como Abramovay (2000), Kageyama (2009), Schneider (2010) e Wanderley (2009), foram discutidos aspectos históricos da formação e origem dos espaços rurais e urbano no Brasil relacionando aos fenômenos e dicotomias da conjuntura agrária, como as relações sociais de poder tem sustentado as desigualdades presentes no campo. No âmbito das aulas de Sociologia foram empregadas distintas metodologias, a exemplo: dinâmicas de grupo para fortalecer a relação discente-docente; seleção de músicas que viessem a sensibilizar e facilitar a apropriação e aproximação dos estudantes com os agentes alvos do estudo e análise e interpretação de textos científicos que narram as relações e conflitos entre os diversos atores do campo. Silveira e Balém (2004, p. 5) acreditam que a formação profissional em ciências agrárias “está voltada para uma agricultura em grande escala, intensiva em mecanização e insumos químicos. Nesta visão de agricultura, perde-se as especificidades dos cultivos em relação aos sistemas naturais, e ganha espaço uma agricultura artificializadora”. As competências necessárias para a reflexão sobre as escolhas de técnicas e práticas viáveis social e ambientalmente estão intrínsecas na formação de profissionais da área agrícola. Desta forma, as atividades desenvolvidas nestes espaços visaram possibilitar a aquisição de competências que vão além da técnicas, abrangendo a formação de egressos engajados com desenvolvimento agropecuário que respeitam as particularidades e especificidades dos múltiplos agentes do campo.

Palavras-Chave: Agricultura Ecológica, Ensino Integrado, Sensibilização Ambiental, Ruralidades.



5264723 - SEMANA DO MEIO AMBIENTE 2019: CONHECER PARA CONSERVAR: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PATRIMONIAL PARA O MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, SANTA CATARINA

Jaqueline Bonazza Rodrigues, Guilherme Alves Elias, Robson dos Santos, Altamir Rocha Antunes, Miriam da Conceição Martins

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz

As Unidades de Conservação (UCs) são espaços ambientais que tem importantes características naturais e “existem para assegurar a diversidade biológica e os recursos genéticos”, protegendo as espécies, preservando e restaurando a diversidade nos ecossistemas naturais, fornecendo importantes serviços para todas as formas de vida da Terra. Estas áreas presentes no meio urbano compõem o patrimônio ambiental da cidade. A promoção da educação ambiental nestas áreas são objetivos das categorias das Unidades de Conservação no Brasil os quais estão definidas por meio da Lei nº 9.795 de 1999, o qual institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Desta forma, o objetivo do presente trabalho foi desenvolver atividades pedagógicas a respeito do patrimônio ambiental local, quanto a existência das Áreas de Proteção Ambiental e sua utilização no processo de sensibilização de educação ambiental no sistema educacional anos finais e ensino médio da educação básica sediadas no município. Foi realizado pesquisa bibliográfica voltados para o levantamento de fauna e vegetação com o tema UCs do município de Criciúma e através de palestras e recursos áudio visuais esta pesquisa foi divulgada para alunos e professores. Foram realizadas palestras em duas instituições durante a semana do meio ambiente do corrente ano, sendo uma escola pública e uma associação privada onde alunos e professores fizeram parte do público alvo, totalizando 200 pessoas. As palestras envolveram quatro turmas do ensino fundamental anos finais, duas de jovem aprendiz e os professores das respectivas turmas. A busca por pesquisas trouxeram informações a respeito da riqueza ambiental e áreas de proteção ambiental do município de Criciúma. De acordo com dados do Inventário Florestal Brasileiro, o município de Criciúma possui área total de cobertura florestal de 23.570 ha, sendo 1.674 ha de floresta nativa, totalizando 7% de florestas. Em se tratando de áreas naturais, existem 5 unidades de conservação, sendo uma de proteção integral e quatro de uso sustentável, são estes: Morro Estevão e Morro Albino, Morro da Cruz, Morro Cechinel (Morro da TV), Parque Natural Municipal Morro do Céu - PNMMC (Morro Casagrande) e Lagoa do Verdinho. Entre as Unidades de Conservação municipais, de acordo com dados do Plano de Manejo do PNMMC, este representa o maior remanescente florestal em extensão, sendo considerado um fragmento urbano de importante valor ecológico e paisagístico para o município, possui 84 hectares e uma biota representada por 151 espécies de plantas, 75 espécies de aves, 18 espécies de anurofauna e seis de mamíferos, de acordo com dados do plano de manejo do Parque. Durante a palestra houve questionamentos, momentos de curiosidades e compartilhamento entre os alunos. O intuito foi contextualizar o patrimônio local e despertar o sentimento de pertencimento e conservação ambiental.

Palavras-Chave: Educação Patrimonial, Unidades de Conservação, Conscientização Ambiental.



2999196 - DANÇA: UMA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA

Renan da Silva Vitória, Ana Luísa Goulart, João Victor Custodio, Leonardo Macedo Figueredo, Luana Fernandes Alves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Pibid (Programa Institucional de bolsas de iniciação a docência) oportuniza a aproximação do acadêmico com as vivências escolares. O Pibid educação física UNESC, após o processo de análise de conjuntura da escola da rede municipal envolvida buscando conhecimentos auxiliados pelas leituras e discussões realizadas nos encontros na universidade, para utilizar como base para a coatuação. O fundamental I do 2º ao 5º ano é o nível de ensino atendido pelo programa no qual os alunos estão entre o primeiro e segundo ciclo de escolarização segundo o Coletivo de Autores (1992), nestes os alunos estão organizando os dados da realidade e dando iniciando a sistematização do conhecimento. O conteúdo trabalhado com essas turmas foi a dança, escolhida pelo professor supervisor, partindo de uma necessidade constatada naquela realidade escolar. Cada acadêmico ficou responsável por uma determinada turma para repensar uma atividade pedagógica para sua coatuação, dando seguimento as atuações do professor. A dança defendida pelo professor e os acadêmicos em seus debates e práticas, utilizou como base a tese de Doutorado da Carolina Nascimento, na qual apresenta as relações essenciais gerais da cultura corporal, onde a criação de uma imagem artística está presente na dança. Juntamente com essa manifestação, a dança apresentada por Nascimento tem em sua estrutura o intuito comunicativo e a composição/decomposição de ações corporais. O objetivo era que os alunos compreendessem a dança existente com a presença desses três princípios estruturais, distanciando do simples ato de “se mexer ao som de uma canção”, entendimento este manifestado por grande parte dos alunos no diagnóstico realizado. Quando o conteúdo foi apresentado aos alunos, logo se mostrou uma grande resistência por parte dos alunos e um conhecimento empírico que foi confrontado desde a exposição do mesmo. As atividades envolveram práticas que estimulavam a criação dos alunos, com o propósito de apresentar para um público, respeitando/adequando as possibilidades cognoscitivas de cada faixa etária e ciclo de escolarização. As criações/apresentações dos alunos em geral exibiram uma realidade violenta em comum, já aguardada pelo professor e os acadêmicos, uma realidade relevante na qual em nenhum momento foi negada ou reprimida, mas respeitada e ampliada conforme as bases da psicologia histórico cultural. A partir da incorporação das referências do pensamento, ou seja a partir das discussões, reflexões realizadas em aula, esta realidade foi percebida pelos alunos e avançou para superação, na qual confirmou a relevância de trabalhar a educação física criticamente. Onde deram um sentido particular às atividades que o professor e os acadêmicos propuseram, que não correspondeu as expectativas dos alunos mas com uma significação dada socialmente a eles, na qual segundo Leontiev (1981) só se oferta através das relações com as pessoas que integram sua esfera de comunicações reais, no caso o professor.

Palavras-Chave: Pibid, Educação Física, Prática Pedagógica, Dança.



3923320 - UM ENCONTRO PELA DANÇA INCLUSIVA EM CADEIRA DE RODAS

Viviane Maria Candiottto, Jeferson Francisco, Anderson Felisberto Cristiano, Amalhene Baesso Redigg

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Pensar na dança como via de percepção e emoção para os alunos da disciplina de Metodologia da Dança II e Ritmo do Curso de Educação Física Bacharelado Unesc foi um desafio. Assim surgiu a proposta para participarem do 19º Festival Unesc em Dança no ano de 2018. Aceito o convite, iniciou-se o processo para de compreensão da dança como uma via de apropriação de emoções, sensações. Deste modo, é fundamental pontuar a trajetória e as conquistas vivenciadas pela turma e um aluno cadeirante em seu processo de libertação e as atitudes que temos perante a vida. A apresentação no Festival Unesc nos trouxe a clareza de que a linguagem da dança é capaz de adequar-se às necessidades do corpo, e habilitar a pessoa com deficiência física na reintegração de suas sensações, utilizando a dança como um meio facilitador da percepção sem descaracterizá-la. É possível, através do movimento ampliar as possibilidades de interação e atuação do sujeito com o outro e consigo mesmo. Conforme Lopes (2015) “a dança executada por dançarinos com deficiência, além de proporcionar uma liberdade de expressão, tem uma repercussão mais ampla na vida destes indivíduos no processo de autoafirmação de identidade”. Os sentimentos silenciados de todos os envolvidos, ganhou um caráter valioso para modificar o cenário que a sociedade imprime para a dança que é o corpo próximo da “plenitude”. As experiências vivenciadas contribuíram para a reconstrução de novos caminhos frente aos obstáculos oferecendo passagem para uma época em que não se cobra mais a obrigatoriedade da escola clássica ou moderna para o corpo que dança, pois no exercício de ensinar e aprender criam-se técnicas para que o corpo responda as expectativas de uma performance. O resultado positivo para o Festival Unesc em Dança, foi fortalecer o processo de formação de plateia da comunidade interna e externa, visando a ampliação de repertório através de uma coreografia de inclusão social. Para a disciplina do curso de Educação Física Bacharelado Unesc, houve o amadurecimento do olhar crítico para dança como um processo que inclui a pessoa portadora de deficiência física em um espaço muito mais amplo, que é o corpo social, tanto internamente quanto externamente. Na relação professor/aluno, concluímos que ganhamos vida e amadurecimento de sentimentos. Em seu testemunho, o aluno cadeirante relata que a dançar foi uma grande experiência, pois ele nunca havia vivenciado a dança antes do acidente e subir no palco de cadeira de rodas foi tomado pela magia contagiante da dança, onde foi possível perceber que não estava sozinho, pois a confiança depositada em sua colega e melhor amiga o fez se reencontrar internamente reconstruindo seu pensamento como pessoa pertencente à uma sociedade. A dança modificou a sua postura diante da vida após o acidente. Hoje, nosso aluno participa da Cia de Dança Unesc tornando-se um exemplo de autoconfiança e determinação para todos nós.

Palavras-Chave: Dança, Inclusão, Cadeira de rodas.



7865791 - UTILIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS ONLINE PARA REVISÃO E PREPARO PARA CONTEÚDOS DE FÍSICA

Leandro Neckel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

No decorrer das disciplinas de físicas lecionadas para os cursos de engenharia, percebeu-se que além da base matemática necessária ser deficiente, os estudantes dificilmente procuram livros e outros recursos para a compreensão dos conceitos. Por conta dos dois fatores, geralmente ocorre, em tais disciplinas, grandes quantidades de reprovações. Tendo em vista isto, implantou-se um sistema de questionário via ambiente virtual com o objetivo de suprir a necessidade da compreensão do conceito. Na disciplina de física II com encontros semanais, estes foram aplicados semanalmente em período extra-classe com longo período de submissão de repostas (24 horas). As questões aplicadas em cada questionário foram puramente teóricas e conceituais, deixando para a sala de aula a análise matemática dos conceitos. Ainda, as questões buscaram revisar o conteúdo trabalhado no encontro anterior ao questionário e, também, preparar o aluno para o próximo encontro por meio de questões relativas ao conteúdo a ser trabalhado em tal. As questões trabalhadas foram geradas pessoalmente, adaptadas de livros textos e outros materiais disponibilizados online por universidades. O desempenho do aluno nos questionários foi utilizada para determinar qual dos três conceitos obtidos em avaliações escritas seria repetido. Ao fim desta, caso o aluno tenha obtido mais de 60% de acerto nos questionários, repete-se o conceito mais alto entre as três avaliações regulares. Caso os acertos permeiem entre 20% e 60%, o conceito repetido é o intermediário. Para uma porcentagem de acertos menor que 20%, então, repete-se o conceito mais baixo entre os três das avaliações regulares. Ao fim do semestre, cada aluno com quatro conceitos, tem seu conceito final calculado por meio da média aritmética dos mesmos. Como resultado da aplicação deste sistema, percebeu-se: 1- que os alunos passaram a chegar em sala de aula com o conteúdo revisado, o que foi verificado pelos questionamentos em relação ao quiz ; 2 - que os alunos se encontravam mais preparados para os novos conteúdos, o que também fora verificado por meio das perguntas ao longo dos encontros; 3 - que a evasão da disciplina diminuiu. Neste trabalho apresenta-se as estatísticas das turmas que foram submetidas ao sistema de questionário online, juntamente com o feedback dos alunos em relação a tal sistema.

Palavras-Chave: Questionário Online, Física, Ensino, Ambiente Virtual, Revisão e Preparo.



4958446 - PROJETO RONDON: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE CAXAMBU DO SUL, SANTA CATARINA

Luana Fração, Giovana Vito Mondardo, Rafael Amaral Oliveira, Fernanda Guglielmi Faustini Sonego

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto Rondon baseado na extensão universitária e na interdisciplinaridade, possui a função de espalhar impactos positivos em todo o território brasileiro, objetivando ações que contribuam na formação do estudante como cidadão em prol da criação de multiplicadores de aprendizado na comunidade. A operação Gilmar de Almeida Gomes aconteceu em 12 localidades da Associação de Municípios do oeste de Santa Catarina (AMOSCO), sendo a 16ª edição do Rondon promovido pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. As atividades realizaram-se entre os períodos de 10 a 20 de julho de 2019, e o projeto contou com a participação de, em média, 200 rondonistas. Em Caxambu do Sul, somaram-se 13 universitários compreendidos entre as universidades: UDESC, UFFS, UFRA e UNESC. Além disso, 2 coordenadores da UDESC supervisionaram as atividades no município de Caxambu do Sul, em Santa Catarina. Durante os 10 dias de operação na comunidade caxambuense, foram desenvolvidas oficinas ligadas diretamente com as características do município, com temas propostos na conexão com as principais necessidades atuais da população. Os principais assuntos das oficinas aplicadas foram: direitos humanos, educação, saúde, lazer e bem-estar, inclusão social além de atividades de embelezamento das comunidades. Todas as oficinas foram realizadas com metodologias participativas, tendo como público alvo: servidores públicos, profissionais da saúde, adultos e idosos, professores, crianças e adolescentes e a população em geral. Podemos assumir, a partir da experiência realizada que a inclusão entre a universidade e a comunidade não só torna possível o contato de alunos com a extensão universitária como reconhece o seu papel como sujeito ativo da sociedade. Nesse contexto, arcamos com o compromisso social e profissional que cada estudante se coloca diante da operação. O município de Caxambu do Sul recebeu 80 oficinas com mais de 2.500 participantes durante os 10 dias do projeto e, com a colaboração e atenção da comunidade, o objetivo proposto foi alcançado: o compartilhamento de novas ideias e informações para os rondonistas, bem como, à comunidade. Dessa forma, conseguimos cumprir todas as atividades propostas no cronograma e finalizamos todas as ações agradecidos com a calorosa recepção do povo caxambuense. Nós universitários levaremos a experiência do Rondon para nossas vidas, satisfeitos e realizados com o impacto que o Núcleo Extensionista Rondon nos causou. Convivemos com jeitos, ideias e culturas diversas, aprendemos costumes de outras regiões do Brasil, soubemos lidar com pensamentos diferentes dos nossos, ou seja, tornamos uma família durante 10 dias. Isso tudo nos constatou que recebemos muito mais do que levamos em conhecimento, envolvendo uma construção ativa entre a equipe acadêmica e a população de Caxambu do Sul.

Palavras-Chave: Extensão, Universidade, Comunidade.



1331558 - A EFICIÊNCIA DA MOTIVAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LITERATURA

Ana Paula Dias Fernandes de Oliveira, Adna Fretta Becker, Adriana Machado, Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O objetivo desse relato de experiência é socializar a sequência didática de uma aula de Língua Portuguesa, a qual foi aplicada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, do Curso de Letras da UNESC. Nesse sentido, possibilitou-se iniciar a aula de uma maneira mais interativa e atrativa, tendo como início, uma dinâmica relacionada ao tema proposto, ou seja, trabalhar contos. O referencial teórico principal utilizado para o planejamento da aula de Língua Portuguesa, baseou-se no autor Rildo Cosson (2018), que traz em sua obra "Letramento Literário", uma sequência básica para introduzir uma aula de leitura de textos, afim de estimular o interesse dos alunos pelas aulas de Literatura. A sequência básica, respectivamente, segundo Cosson (2018, p. 51), "[...] é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. [...]" Para a prática em sala de aula, atentou-se mais para a motivação, com o objetivo de introduzir uma aula com a crença de que, a partir desse método, se alcançaria resultados satisfatórios. Como consequência dessa experiência, concluímos que na prática da motivação, por meio de dinâmicas, advindas da sequência básica (COSSON, 2018), atingiram-se os objetivos esperados para uma aula mais interativa, que despertou, de modo mais convidativo, a curiosidade dos alunos para a leitura de textos literários.

Palavras-Chave: Literatura, Motivação, Leitura de texto, Conto.



4429273 - A LITERATURA COMO PROMOÇÃO DO DIÁLOGO EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Manoela Cardoso da Cunha, Geórgia Lais Cabral, Cibele Beirith Figueiredo Freitas, Daniela Silveira Arns

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

No cenário moderno atual em que os jovens adolescentes e pré-adolescentes se encontram imersos no mundo digital, trabalhar com literatura é uma tarefa desafiadora. O presente relato irá tratar do projeto desenvolvido no primeiro semestre para o PIBID, trabalhado em uma turma de sexto ano de uma escola estadual da cidade de Criciúma com objetivo de conciliar a autonomia dos alunos com a apropriação do gênero literário Fantástico. O recorte do tema surgiu a partir de um diagnóstico prévio, onde a dinâmica da turma foi observada por um período de três meses. Com autorização e suporte da professora titular de Língua Portuguesa desses alunos, foi possível perceber as preferências e resistências do grupo aos conteúdos da sala de aula e também a relação entre os colegas, permitindo a elaboração de uma proposta mais adequada às particularidades daquele grupo. Partindo das análises, o gênero Fantástico foi escolhido como temática a ser apresentada num total de 9 aulas. As aulas dividiram-se entre diversas propostas dinâmicas, cada uma visando um objetivo complementar a questão literária central. A introdução do tema deu-se por meio de uma atividade oral de contação de história de suspense com objetos inusitados, cujo resultado foi bastante positivo: imediatamente teve-se uma abertura por parte dos alunos ao tema, promovendo uma interação espontânea entre os próprios colegas e as condutoras da atividade. As demais aulas contaram sempre com uma proposta inicial gancho, oferecendo um conteúdo diferente das aulas tradicionais e muita abertura para participação e diálogo com os alunos. Ao decorrer das aulas propostas, o direcionamento para a produção textual da turma foi feito selecionando o subgênero Lenda como recorte. Os alunos foram divididos em grupos e deveriam, sempre com apoio e orientação, criar suas próprias lendas. Os resultados obtidos pela proposta desenvolvida foram bastante satisfatórios, visto que, não somente se apropriaram de um grande gênero literário, mas participaram ativamente de atividades no quadro, de diálogos, viram vídeos, conheceram diversos exemplares de livros de lendas, terror, ficção, quadrinhos, livros clássicos, modernos e, principalmente, reconheceram diferenças e peculiaridades nessas produções. Por, desde o princípio oferecer um espaço de fala e contribuição bastante espontâneo e aberto, os alunos afirmaram se sentir muito à vontade para trocar ideias, trazendo para socialização nomes filmes, séries e livros que viram fora da escola que poderiam se encaixar no tema em que estavam trabalhando ali. Além do desenvolvimento interpessoal, da criatividade, das habilidades de fala e escrita serem trabalhadas de forma muito natural, a proposta também expandiu-se para além sala, mostrando que o projeto e as atividades aplicadas realmente mostraram-se significativas a esses alunos, levando a literatura e seu infinito universo, de fato, para mais próximo da realidade desses discentes.

Palavras-Chave: Literatura, Conhecimento, Jovens, Diálogo.



9289917 - LEITURA LITERÁRIA COM DETENTOS, UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA

Renata Fernandes, Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O projeto "Leitura literária com Detentos, uma contribuição para a cidadania" teve início em agosto de 2018. O projeto temo objetivo de contribuir com a formação dos professores que atuam no "Projeto despertar para leitura" para resgatar a condição de cidadania de indivíduos encarcerados, estimulando a prática da leitura como fonte de lazer, conhecimento e reflexão com vistas ao crescimento pessoal. Participam do projeto acadêmicos do curso de Letras. É um projeto de extensão que ainda está em atividade. E por se tratar de um trabalho em andamento é possível dizer que os resultados esperados foram alcançados, pois houve crescimento pessoal e muito aprendizado. Minha primeira aula aconteceu no dia quatro de outubro de 2018. Apresentei o projeto aos detentos, pedi que se apresentassem falando nome, idade, escolaridade, se gostavam de ler e o que liam. Nessa primeira aula tive o primeiro contato com os detentos, estava apreensiva, pois me encontrava em um ambiente totalmente diferente da sala de aula. Tive que aprender a lidar com as revistas, com as regras da instituição, com a falta de liberdade (momentânea), com a escassez de materiais, (pois nem tudo pode entrar na instituição). Passado esse primeiro momento, momento este de grande aprendizado para mim, aprendi a vê-los de outros olhos, não com o olhar de julgamento, mas com o olhar de esperança, de que realmente é possível ajudá-los a resgatar a cidadania. Resgate esse por meio da educação. Aprendi muito com eles, aprendi o valor da escuta, pois num "mundo" onde existe um prejulgamento de que os que estão naquele lugar "não prestam", escutá-los mostra que nos importamos com eles e que queremos que eles tenham oportunidades melhores do que as que tiveram no passado. Para nós não importa o que fizeram para estar ali, mas a forma que retornarão para a sociedade. Ouvir de um detento que as três horas que ele está na aula do projeto ele não estava preso, embora a aula fosse dentro do presídio, é muito gratificante. Depoimentos como esse é que nos incentiva a buscar o melhor texto, a melhor proposta para a aula seguinte. Depoimentos como esse nos motivava a sermos melhores profissionais, melhores seres humanos. As vezes, por motivos da instituição, não podíamos realizar a aula e isso nos deixava tristes, porque sabíamos das expectativas dos detentos. Toda semana, nos questionavam se na semana seguinte teríamos o encontro. Podia ser frio, estar chovendo (as aulas de umas das turmas era no pátio) eles estavam sempre dispostos e ávidos por novos conhecimentos. Tudo o que era proposto eles faziam com entusiasmo, empenho e dedicação. Fazer parte desse projeto foi enriquecedor. "Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço [...], propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo." (BARBOSA, 2011, p.156)

Palavras-Chave: Leitura Literária, Detentos, Contribuição para a Cidadania, Educação, Aprendizagem.



8987920 - CRIPTOGRAFIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: APLICAÇÃO EM FUNÇÃO DO PRIMEIRO GRAU NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucas da Silva Fernandes, Agatha de Souza Niero, Nathalia Mauricio Raupp, Beatriz de Almeida, Denilson Davila, Natália da Silva Jerônimo, Simone Teixeira da Silva Martins, Elisa Netto Zanette, Ledina Lentz Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A criptografia consiste na elaboração de códigos secretos ou sua operação inversa, decifrando esses códigos. O conceito surgiu da necessidade de se enviar mensagens com segurança entre aliados de guerras, considerando que muitas informações importantes deviam ser mantidas em segredo (OLIVEIRA; KRIPKA, 2011). A criptografia é um campo de conhecimento com relações matemáticas evidenciadas. Silva (2016) destaca o uso criptografia com possibilidades de desenvolvimento de conteúdos matemáticos além de ser um assunto com avanços significativos e relevantes na história mundial. Assim, definiu-se como questão norteadora desta pesquisa: Como integrar criptografia com o ensino de função de primeiro grau na disciplina de Matemática? Assim, a pesquisa assume como objetivo geral investigar a possibilidade de aplicar atividades referentes à função de primeiro grau com uso de criptografia em forma de dinâmica, em uma turma de oitavo ano no município de Criciúma - SC. Busca-se no processo, identificar as principais dificuldades dos discentes, investir em metodologias de aula que tornem o estudante ativo no processo de ensino e aprendizagem e, estimular a curiosidade e interesse na apropriação do conteúdo em estudo. O desenvolvimento desse trabalho ocorreu no primeiro semestre de 2019 e, integra uma das ações dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto Matemática da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Participam do projeto, docentes e acadêmicos do curso. O trabalho foi organizado em duas etapas. Inicialmente, foram investigados os conceitos matemáticos relacionados a criptografia e como aplica-la no ensino de matemática. Neste movimento, optou-se pelo estudo de funções. Gouveia (2014) destaca a importância desse conceito na matemática e em outras ciências, assumindo a função de modelar fenômenos. Na elaboração do conceito de função, deve-se enfatizar a existência de uma regra, que estabelece a correspondência entre as variáveis dependente e independente, tomadas em um determinado domínio (LOPES, 2003). O planejamento das atividades propositivas de aula, foi desenvolvido na sequência. A segunda etapa, ocorreu na forma de aplicação e avaliação das atividades, com 10 alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, em uma escola de Criciúma, pelos bolsistas do PIBID com a supervisão da professora da Matemática da escola. Citando como exemplo, numa das atividades desenvolvidas, os alunos organizados em grupo receberam um envelope com uma função e valores. As palavras criptografadas eram equivalentes a "locais" da escola, de modo que para avançar de etapa, deveriam resolver o enigma do envelope. No desenvolver das atividades, surgiram poucas dúvidas sobre o uso de criptografia. Foram observadas algumas dificuldades na realização de operações básicas de matemática usando números negativos, contudo os alunos demonstraram interesse e entusiasmo em aprender numa proposta metodológica diferenciada.

Palavras-Chave: Criptografia, Educação Matemática, Função de Primeiro Grau.



RELATO DE ENSINO OU EXPERIÊNCIA: RESUMOS DE TRABALHOS EM ANDAMENTO



2348918 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM ARTE - SALA MULTIUSO DA ESCOLA BÁSICA LEONARDO PEDRO THOMAZ - PRAIA GRANDE/SC

Kauê Mateus Bellettini, Amalhene Baesso Reddig

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O curso superior em Artes Visuais (Licenciatura) da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC tem por objetivo, formar profissionais habilitados em lecionar no campo da Arte. Uma das disciplinas do currículo do curso é o Estágio IV, com seis créditos. A ementa: Subsídios teóricos e práticos para a extensão; O Ensino da Arte em espaços não formais; O estágio na forma de extensão e a sua sistematização; A Leitura de contexto, o planejamento, a prática da extensão, o registro reflexivo e a socialização. Neste relato, apresentamos parte da experiência vivida durante o segundo semestre de 2017, pelo acadêmico Kauê, orientado pela professora Amalhene, durante o processo de execução do Projeto intitulado: Sala Multifuncional da E.E.B. M. Leonardo Pedro Thomaz, a partir do objetivo: Proporcionar à escola a possibilidade de qualificar as aulas de artes a partir da produção de uma sala multiuso, devidamente equipada, visando a ampliação dos processos de ensino, criação e apreciação. [...] ambiente criativo de ensino deve prover a criança com experiências ricas e com encontros que lhe permitam lidar com a fantasia, ser imaginativo, fazendo perguntas, maravilhando-se, investigando e testando suas próprias ideias e sentimentos contra os fatos. (BARBOSA, 1975, p.60). Na ocasião o acadêmico lecionava nesta escola e a partir de reuniões pedagógicas soube do interesse do corpo docente em ter um espaço para a pluralidade da arte e a interdisciplinaridade. Sendo assim, foi elaborado projeto de estágio (em equipe) e apresentado à comunidade escolar em reunião da Associação de Pais e Professores. A proposta foi aceita e inclusive se voluntariaram para realização. A execução do projeto na escola aconteceu em finais de semana e os acadêmicos se envolveram levando diferentes materiais (tinta, madeira, tecidos, lâmpadas, fantasias, pinças, livros, cabides, maquiagem entre outros). Pintaram a sala, fizeram prateleiras, colocaram luminárias, construíram palco, montaram biblioteca com acervo de arte. Estruturaram a sala com um layout que abrangesse as quatro linguagens artísticas (dança, música, teatro e visuais). Assim os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver suas produções individuais e coletivas, num espaço criado para esse fim e convidativo para o exercício da imaginação e criatividade, deixando fluir ideias e despertando acervos pessoais e gosto pelas aulas de arte. O espaço teve inauguração interna em novembro do mesmo ano e atualmente beneficia toda a comunidade escolar, interna e externa. Percebendo a importância, no mesmo ano a direção da escola enviou projeto para o diretor do Fórum de Santa Rosa do Sul solicitando apoio para qualificar ainda mais o espaço. Foi contemplada com recursos financeiros para investimento na sala e no dia 17 de maio de 2019 a sala foi inaugurada oficialmente, agora com a presença de toda a comunidade. Recebeu o nome da Poetisa Praiagrandense “Zilma Rocha” e está em funcionamento com calendário de eventos aberto a todos.

Palavras-Chave: Arte, Espaço de Arte, Práticas Pedagógicas, Projeto.



**1359576 - DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS E AMPLIANDO NOVOS OLHARES:
REFLEXÕES A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DOS PIBIDIANOS DE ARTES VISUAIS NA 1ª
FESTA CULTURAL DA E.E.B. EGÍDIO DE BONA**

Ester D'Agostin, Bianca Scaini Marinheiro Bortoluzzi, Karolyne Dos Santos Pacheco, Marina Réus Souza, Michele Sartor Rodrigues, Nauana Pagani Rodrigues

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A 1ª Festa Cultural da EEB Egídio De Bona surge com o intuito de resgatar, conhecer e valorizar a cultura dos festejos populares de nosso país. Desconstruindo antigos estereótipos sobre a Festa Junina, que também é um festejo popular, mas que muitas vezes é remetida ao senso comum, nos fazendo pensar que se trata apenas de uma festa atrelada a movimentos religiosos católicos. Sabendo que o festejo junino vai além disso, Pougy (2015) fala que o mesmo surgiu na Europa, muito antes de nossa colonização e era uma festa para comemorar o solstício de verão, que neste continente acontece no dia trinta de junho, este o motivo do nome. Porém, conforme os anos foram passando, e devido a colonização a festa foi tomando outro formato. Desta forma, a 1ª Festa Cultural da EEB Egídio De Bona tinha por objetivo, inserir todos os alunos, funcionários e comunidade em uma festa que fosse diferente, que resgatasse e valorizasse a cultura das festas e danças populares das cinco regiões do Brasil. E assim aproximar alunos, professores e comunidade a novas culturas populares, agregando conhecimento e resignificando olhares sobre a festa que a escola promoveria. Este processo envolveu pesquisa e interdisciplinaridade entre as disciplinas, o que foi fundamental para que se chegasse ao objetivo. Neste relato as acadêmicas de Artes Visuais e a professora de Arte da EEB Egídio De Bona, falarão de suas experiências enquanto mediadoras neste processo, relatando o que passaram com três turmas (4º e 5º anos) nas aulas de Arte. Fazendo uma reflexão, sobre ações em sala de aula, das quais desconstruísse estereótipos e construísse novos olhares sobre a festa da escola.

Palavras-Chave: Festejos Populares, Estereótipos, Cultura, Olhares, Resgate.



8121923 - PERCEPÇÃO VISUAL E O DESENHO DE OBSERVAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

Larissa Aparecida do Nascimento, Tanira Vieira Dal Molin, Isabel Theis, Filipe Pizzetti Borges

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A proposta da atividade foi realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, o PIBID, com os alunos da rede pública estadual de ensino do 8º anos, em Criciúma - Santa Catarina. Sua ideia consistia, em que os alunos, desenvolvessem a autoidentificação do uso estereotipado de desenhos, formas, natureza, anatomia, e objetos em geral, que eles mesmos faziam e, reconstruir esse pensamento através dos desenhos de observação. Foram utilizados para realização e reflexão da atividade, objetos da escola, escolhidos pelos alunos, além de revisas, luzes naturais e artificiais, esferas cubos e pirâmides elaborados pelos acadêmicos para esta atividade. Os alunos demonstraram interesse pela proposta participando com interesse e esmero na execução.

Palavras-Chave: Desenho de Observação, PIBID, Artes Visuais, Ensino Fundamental II, Percepção Visual.



8358478 - POESIA CONCRETA E A FORMAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA, UMA EXPERIENCIA COMO BOLSISTAS DO PIBID ARTES VISUAIS

Renata Ribeiro Machado, Francine Nazario Silva, Marcos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Ser bolsista do PIBID de Artes Visuais nos coloca em lugar privilegiado dentro da instituição escolar. É uma oportunidade única de vivenciar momentos em sala de aula, estreitar relações e conhecer o outro. Nosso relato de experiência é sobre a nossa chegada na Escola Serafina Milioli Pescador, rede municipal de ensino, como bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) que foi pensada e planejada semanas antes, aliando-se a seqüência didática que o professor Marcos já estava trabalhando. Nosso intuito era promover reflexões que transpusessem dos muros da escola. Um grupo de estudantes do 9 ° ano do Fundamental II, receberam perguntas que os surpreendia, oportunizando contar um pouquinho de si e de certa forma refletir sobre sua formação e seu papel no mundo. As respostas por vezes com entusiasmo, outras mais tímidas, porém foi possível conhecer um pouco mais de cada estudante e os mesmos refletiam suas percepções proporcionando para nós um diagnostico de turma. Após a dinâmica proposta para nossa chegada na escola, momento de nossa apresentação como bolsistas que os acompanhariam nesse ano letivo, retomamos a atividade proposta pelo professor que eram as caixas poéticas. Caixas confeccionadas a partir do hibridismo de linguagens, propiciando a diversidade nos estudos e produções. Pinturas e colagens fizeram parte das lindas produções tridimensionais dos grupos e pudemos perceber a pesquisa e o envolvimento em processos de criação e também do quanto desenvolveram e aguçaram o olhar sensível, poético, ético e estético, além de ampliar o repertório, não somente dos alunos, mas de nós como acadêmicas na docência artista. A riqueza presente na diversidade de trabalhos desenvolvidos com e pelos estudantes nos chamaram atenção, pois temas tão polêmicos como a situação política atual do Brasil, Feminismo, Sonhar alto, Meio ambiente fizeram parte da produção de adolescentes, que por muitas vezes passam por rebeldes e desinteressados, mas que estão ali precisando de voz., nos permitindo atentar para as palavras que borbulham no cenário escolar, coisas que se ouvem no entre da Escola e que às vezes passam (des)percebidas, mas que refletem nos modos de ser dos atores envolvidos no processo educativo. As caixas reverberaram em diários, reflexões e inclusive em idéias para além dos muros da escola que já estão sendo estudadas e viabilizadas, dando voz a esses alunos, que se mostraram indivíduos críticos e dotados de uma sensibilidade sem tamanho.

Palavras-Chave: Poesia Concreta, Iniciação à Docência, Formação Integral, PIBID, Artes Visuais.



6549942 - Uso de trilhas para educação ambiental no Parque Natural Municipal Morro do Céu em Criciúma, Santa Catarina

Jaqueline Bonazza Rodrigues, Guilherme Alves Elias, Robson dos Santos, Altamir Rocha Antunes, Miriam da Conceição Martins

Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESC, Herbário Pe. Dr. Raulino Reiz

Educar o ser humano para o ambiente é fazer com que ele alcance dimensões que vão desde a relação sociedade-sociedade até a sociedade-natureza. A vivência com o meio ambiente evidencia o processo de Educação Ambiental (EA), fortalecendo assim, a consciência crítica ambiental dos cidadãos. As atividades de EA favorecem as relações entre pessoas e o meio ambiente e de acordo com a legislação federal, o conhecimento e a prática de EA estão voltados para a conservação do meio ambiente, sendo um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. A necessidade de conscientização acerca dos valores ecológicos tem gerado uma busca por áreas naturais, principalmente através do uso das trilhas, representando ser uma oportunidade de contemplação dos valores ecológicos e de conexão com o ambiente natural. O Parque Natural Municipal Morro do Céu (PNMMC), possui uma extensa área de vegetação, é uma Unidade de Conservação de proteção integral que tem o intuito de garantir a conservação dos ecossistemas naturais relevantes ao município. Desta forma, o objetivo do presente estudo foi desenvolver atividades de EA através das trilhas ecológicas do PNMMC, Criciúma, Santa Catarina. Foram desenvolvidas atividades de visita às trilhas e preparação do roteiro da trilha acompanhada por monitor. Foi utilizado os dados da vegetação e fauna do Plano de Manejo do Parque como base para o uso das trilhas e foram divulgados para os visitantes. O público alvo foram alunos e professores de escolas da rede pública e particular do município, séries do ensino fundamental. Faz parte das atividades, a visita ao Meliponário, espaço onde é criado abelhas sem ferrão (abelhas nativas). As trilhas para EA são realizadas desde 2009, quando houve a instalação do Centro de Educação Ambiental, sendo a única estrutura física do parque. Foram alcançadas mais de duas mil crianças, as atividades de EA foram realizadas através de Ongs e pela Famcri - Fundação do Meio Ambiente de Criciúma. Durante o uso da trilha houve questionamentos, momentos de curiosidades e compartilhamento entre os alunos. A partir do conceito de que só preserva quem conhece, com o uso das trilhas ecológicas para EA, percebeu-se um diálogo entre as pessoas e o meio ambiente, sendo despertado o sentimento de pertencimento local e o consentimento de preservação.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Conservação Ambiental, Trilha Ecológica.



1795139 - A Pesquisa no Processo de Inovação Curricular e Pedagógica no Contexto Universitário

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia, Indianara Reynaud Toreti, Oscar Rubem Klegues Montedo

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Atualmente, as mudanças ocorridas no contexto universitário implicam em inovações curriculares e, conseqüentemente, pedagógicas, rompendo com a simples transmissão de conhecimentos e permitindo que os discentes atuem como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem (AZEVEDO; XAVIER; CARRASCO, 2017). Desta forma, se materializa a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Os currículos tradicionais, em que a teoria precede a prática, distanciam-se do processo de ensino associada à prática da pesquisa e dos conhecimentos empíricos; assim, a inovação também consiste em incorporar a pesquisa e a extensão nas formas de ensinar e de aprender (CUNHA, 2016). A pesquisa é fundamental para a formação profissional, pois possibilita o questionamento, a problematização e a argumentação por meio de um docente problematizador da realidade e de um discente com habilidade de problematizar (PIO; FRANÇA; DOMINGUES, 2016). Em 2019, iniciou-se na UNESC a discussão da inovação curricular e pedagógica nos cursos de graduação, buscando-se tornar docentes e discentes como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere à pesquisa, a essência desta não é realizada na graduação. Basicamente, há dois momentos em que o discente tem contato com a pesquisa. Primeiro, na iniciação científica, em especial àquela vinculada aos grupos de pesquisa. Neste caso, tem-se o discente de graduação inserido na pesquisa e não a pesquisa como um dos eixos norteadores de sua formação. Em um segundo momento, o discente elabora seu trabalho de conclusão de curso, em que emprega elementos da pesquisa em seu trabalho. Aqui, também, trata-se de um fato isolado, que ocorre ao final da sua formação. Considerando-se que a pesquisa é fundamental ao desenvolvimento das competências do profissional atual, deve estar presente em todos os momentos da formação, podendo-se chamar este processo de “Curricularização da pesquisa”. Desta forma, os elementos da pesquisa são inseridos ao longo do curso como um processo formativo vinculado ao currículo, que permita o desenvolvimento das habilidades de questionamento, problematização e argumentação. Neste sentido, a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação tem iniciado um movimento de curricularização da pesquisa na graduação, desenvolvendo-se algumas ações como: a Formação Continuada em Pesquisa, que busca qualificar o corpo docente (e discente, posteriormente) na condução dos trabalhos de conclusão de curso na graduação; e a inclusão no currículo dos elementos da pesquisa, fazendo com que a prática integre o discente à pesquisa investigativa em seus diferentes níveis. O programa de desenvolvimento da pesquisa nos currículos de graduação é constituído por diferentes eixos que compreendem a qualificação contínua para pesquisa na graduação, desenvolvimento dos elementos da pesquisa no currículo e melhoria do nível de publicação da produção do conhecimento na graduação, integrando a temas de extensão e de ensino.

Palavras-Chave: Inovação, Currículo, Pesquisa, Indissociabilidade.



2393786 - Desafios da Educação

Alessandra Oliveira Araújo, Gisele da Silva Rezende da Rosa

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Este resumo objetiva refletir sobre a patologização da educação e medicalização de crianças e jovens no Brasil. Para isso, utilizaremos como metodologia uma pesquisa qualitativa, e um referencial teórico cujos autores trabalham dentro de uma perspectiva epistemológica das ciências da saúde e ciências humanas. Na discussão dos resultados obtidos, temos um sistema educacional em crise e por vezes inconsequente. Na contemporaneidade, o sistema educacional brasileiro vive uma crise operacional, e na busca por soluções imediatistas, profissionais da Educação buscam apoio na área médica, com intuito de solucionar questões que dificultam o cumprimento do currículo escolar. Dentro do âmbito educacional a instituição reconhece que um dos fatores que podem contribuir com o fracasso escolar é a base familiar que em alguns casos omite-se de sua função e responsabilidade de ensinar os valores éticos, humanos e sociais as crianças. Tais valores, podem explicar uma incapacidade de impor limites a sua prole. Assim, na contemporaneidade, o professor deparasse com situações de uma educação patologizada, que busca resultados cada vez mais eficientes ao currículo, dentro de instituições com estrutura física, materiais e humanas ainda precárias. Dentro deste contexto, questões que envolvem a relação família e profissionais da escola, acaba por encontrar nos laudos médicos, a ferramenta para fomentar a ligação entre ambos necessária no processo de aprendizagem. Sendo assim a medicina vem estreitando os laços cada vez mais com a área educacional, sendo responsável por laudos médicos, que por sua vez impulsionam a medicalização de crianças e adolescentes cada vez mais jovens, com remédios psicotrópicos e fechando laudos cada dia mais rápidos, sem uma investigação mais detalhada apenas com base nos relatos familiares e pareceres descritivos enviados pelos professores. A situação é preocupante, pois a cada dia a indústria farmacêutica produz mais drogas para suprir a demanda, gerando a dependência química para solução dos problemas, os médicos por sua vez buscam novas nomenclaturas para nomear sintomas que julgam ser patologizantes. Os problemas da sociedade contemporânea, que por sua vez fica cada dia mais desorientada sem saber como lidar com as frustrações e dificuldades da vida cotidiana em sociedade. Por meio de uma análise bibliográfica, a presente pesquisa objetiva contribuir com a problemática: De que forma, se dá a patologização na Educação contemporânea? Como referencial teórico serão utilizados: Caponi (2003), Szimanski (2012), Moysés e Collares (1985 e 2011).

Palavras-Chave: Educação, Família, Patologização, Laudos, Medicalização.



7558198 - RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DOCENTE EM REDE PÚBLICA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA

Sandra Leila Baldin, Daniela Silveira Arns, Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O PIBID, é um projeto institucional de bolsas de iniciação docente, no qual visa promover aos docentes estender as aprendizagens em sala de aula e aplica-las na prática, bem como auxiliar na pesquisa, pois a vivência prática pode contribuir para novas pesquisas promovendo um melhor desempenho em futuras metodologias. O projeto foi aplicado em uma Escola de Rede Pública de Ensino, no período noturno, com alunas de idades entre 18 e 50 anos. Inicialmente realizamos observações semanais por três meses para conhecer a turma em questão, as metodologias que as professoras aplicavam. Através de observações presenciais em sala de aula de turma de magistério, diagnosticamos ser uma sala composta apenas por mulheres com idades distintas, e também com alfabetizações tardias. Notamos que algumas alunas não conseguiam distinguir a linguagem formal e informal. A partir desse diagnóstico elaboramos um projeto no qual aplicamos estratégias de leitura com apresentação de poema com leitura silenciosa e consequentemente leitura ativa, iniciamos discussão a cerca do tema central do poema realizando esta parte do projeto em duas semanas. Posteriormente, abordamos a mesma dinâmica com gênero textual diferente, abordando o gênero conto. Realizando em sala de aula a leitura silenciosa, a análise seguida de discussão sobre a interpretação do conto abordado. Para isso, foram descritos a origem e desenvolvimento dos fanzines, na intenção de verificar o quanto a oferta de um espaço para livre expressão e criação pode agir na formação de um aluno capaz de resolver desafios de aprendizagem e de comunicação no contexto de uma sociedade que exige atualização. Tal tema leva a uma perspectiva que investigue os recursos e possibilidades do ensino-aprendizagem da leitura escrita nas escolas. O projeto foi dividido em duas etapas, a primeira é a análise textual do poema e do conto, seguido da elaboração textual do fanzine. A segunda etapa está em andamento e consiste em elaborar um conto pelas alunas do magistério.

Palavras-Chave: Prática Docente, Fanzine, Magistério, Educação.



4751590 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SUBPROJETO DE GEOGRAFIA NA VISÃO DO RESIDENTE

Gabriel Miron Albino, Andréa Rabelo Marcelino

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Por mais bem elaborados que sejam os currículos e aulas das graduações, a atividade da docência só é aprendida na prática, os estágios, projetos de pesquisa e extensão nos permitem ter um primeiro contato com o universo escolar e suas práticas, colocar a prova o que aprendemos, isso contribui muito na formação acadêmica, a residência pedagógica se difere demais pois o projeto supera o breve contato com o universo escolar, é uma imersão nele, seja pela carga horária de 440 horas, ou pela quantidade de atividades previstas por nesta carga. No Residência, os acadêmicos têm a oportunidade e a responsabilidade de planejar e executar aulas, projetos, participar de atividades que envolvam a gestão escolar, eventos e atividades dos quais a comunidade escolar participe, sejam jogos interséries, festas juninas, organização da horta, execução de oficinas de reciclagem, elaboração de pareceres entre outras atividades, e as atividades realizadas na universidade como a leitura e análise de documentos como a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o BNCC, Base Nacional Comum Curricular, e o PPC, Proposta Pedagógica Curricular da escola, bem como palestras e participação em eventos, além do planejamento das atuações. Tais atividades nos permitem compreender melhor o que orienta a vida de um profissional na área da educação, a situar-se no contexto escolar, compreender melhor as responsabilidades e direitos que possuem professores e alunos, o porquê de trabalharmos certos conteúdos e não outros, e principalmente sobre como fazer, embora tenhamos total liberdade para o planejamento e execução do que nesses documentos está contido. O projeto é realizado de duas a três vezes por semana com encontros na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC em horário noturno, dois grupos com quatro residentes atuando nas manhãs, e grupos formados por 3 ou 4 residentes para realizar projetos duas vezes por semana as tardes na escola Jorge da Cunha Carneiro, localizada em Criciúma SC, a escola que sedia o Residência pedagógica subprojeto de Geografia-licenciatura possui o melhor IDEB (Índice de Educação Básica) entre as escolas públicas do município, o que facilita a relação professor/aluno, pois contamos com educandos que contribuem enormemente para o funcionamento das aulas e projetos. Atuamos trazendo novas ideias, aulas interativas, metodologias modernas e principalmente trabalho em equipe, com práticas que permitam aos nossos educandos construir e espacializar conhecimentos sobre a geografia, ou seja o mundo, suas características físicas, e as sociedades que o compõem, a ter hábitos mais saudáveis, cuidarem do meio ambiente, pensar no coletivo e em grupo, competências indispensáveis na formação de um indivíduo, e talvez com alguma sorte, enquanto tentamos inspirá-los e abrir seus olhares para o mundo e ainda, que possamos contribuir com valores para a vida.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, Geografia, Regência.



1444115 - UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: PROGRAMA DE INOVAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Daniela Arns Silveira, Michele Gonçalves Cardoso, Andréa Rabelo Marcelino

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Com esse relato de ensino, objetivamos socializar as premissas e as principais ações desenvolvidas ao longo desse ano pelo Programa de Inovação Curricular e Pedagógica: Inova Unesc. O referido Programa começou sua atuação em fevereiro de 2019, sendo resultado de um apurado diagnóstico sobre as características e as mudanças ocorridas no sul catarinense - região na qual a universidade está inserida - em diferentes aspectos. Refinando ainda mais esse diagnóstico, observa-se a necessidade constante em atender às novas demandas educacionais, marcadamente em consonância com a sociedade contemporânea. Nesse contexto, observando a dinamicidade desses processos, a Unesc apresentou um Programa que objetiva: propor/discutir/implantar inovações curriculares e pedagógicas nos cursos de graduação no intuito de acompanhar e refletir sobre as mudanças do contexto político, social, econômico e cultural do qual fazemos parte, buscando incentivar professores e alunos para que assumam posturas protagônicas no processo de ensino e aprendizagem. Intentando alcançar o objetivo proposto, o grupo responsável pelo Programa busca, por meio de múltiplos referenciais e, também, com base no entendimento do corpo docente da universidade, cunhar um conceito de inovação que dê conta de explicitar a sua intencionalidade. Nesse sentido, a inovação é entendida na perspectiva da ruptura paradigmática, extrapolando o aparato tecnológico e o rearranjo metodológico de práticas de sala de aula. Inclui, fundamentalmente, uma base epistemológica que rompa com o paradigma dominante (SANTOS, 1988; 2011), CUNHA, (1989; 1998; 2000; 2004). Na busca de consolidar o Programa junto à comunidade acadêmica, desenhamos sete etapas que, desenvolvidas de modo simultâneo, procuram promover ações em diferentes âmbitos, espalhando novas atitudes para a consolidação do Saber, do Saber Ser e do Saber Agir. As etapas do Inova Unesc são coordenadas pelo G15 - Núcleo de Ensino e Aprendizagem da Unesc, responsável pela mobilização da comunidade acadêmica, sendo polo de reflexão/discussão/disseminação dos princípios orientadores das relações de ensino e aprendizagem que serão definidos coletivamente. O Inova Unesc prevê ações pontuais ao longo de 2019 e ainda no decorrer de 2020. Contudo, com relação à ideia de inovação, entendemos que é um movimento e, o movimentar-se é um estímulo constante, portanto, o Programa é apenas um disparador de mudanças que serão materializadas em novos currículos e em novas relações do processo de ensino e aprendizagem, fundamentais para pensarmos a universidade que queremos para o futuro.

Palavras-Chave: Educação, Inovação Curricular, Inovação Pedagógica.



6928790 - BIOECONOMIA E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O DESENVOLVIMENTO DE PROTÓTIPO DE IRRIGAÇÃO AUTOMATIZADO POR MEIO DA PLATAFORMA ARDUINO

Morgana Lopes de Matos Cardoso, João Lucas Alves

E.E.E.M. Élio de Farias Matos

O presente relato é desenvolvido pela docente de Geografia da Escola Estadual de Ensino Médio Élio de Farias Matos de Mampituba (RS) e seu discente do segundo ano do ensino médio. Estar em consonância com o desenvolvimento econômico sustentável é essencial para garantirmos a sobrevivência da humanidade. A bioeconomia é estimulada pelas tecnologias, já que estas são fundamentais para garantir o bom uso e a racionalização dos recursos naturais e matérias - primas. A água é um recurso natural que vem apresentando grandes problemas de escassez. Diante desta realidade far-se-á necessárias implementações e métodos que visem a racionalização e uso consciente deste recurso. A agricultura é a maior responsável pelo consumo de água no mundo. Este setor econômico é o que mais utiliza a água disponível no planeta através da prática de irrigação. Este é um fator preocupante, e leva a uma reflexão acerca da necessidade de racionalização e demanda de uso consciente da água afim de suprir somente as necessidades do solo de acordo com cada cultivo. Esta prática de ensino tem por objetivo o incentivo para promoção de cultivos agrícolas conscientes ambientalmente, racionalizando o uso da água através do auxílio da tecnologia e da programação. Para isso, o método a ser utilizado se dá através do desenvolvimento de um protótipo de irrigação automatizado por meio da plataforma Arduino e de uma linguagem de programação padrão. Tal mecanismo é capaz de identificar a umidade do solo e promover abertura e fechamento do mecanismo de irrigação já instalado no terreno cultivado, que muitas vezes se dá por meio de gotejamento em mangueiras instaladas ao longo da propriedade. Este protótipo, além de racionalizar o consumo de água, facilita a vida funcional do profissional agricultor, minimizando suas atividades diárias e promovendo a viabilidade aquisitiva para os pequenos e médios produtores. A viabilidade aquisitiva se dá através do baixo custo, tanto no que diz respeito ao material físico quanto ao virtual, já que o Arduino é um software livre. Através desta iniciativa, almeja-se alavancar o setor agrícola da economia local e até mesmo regional viabilizando seu desenvolvimento tecnológico, econômico e sustentável.

Palavras-Chave: Agricultura, Tecnologia, Consciência Ambiental, Programação Digital, Plataforma Arduino.



1239520 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SALA DE AULA

Ana Carolina Cardoso da Silva, Francine Lunardi Calegari

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O Programa de Residência Pedagógica, está vinculada a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), uma ação do Ministério da Educação do Brasil, que foi instituída pela portaria nº 38 do dia 28 de fevereiro de 2018, onde o presidente da CAPES resolve aprovar através do decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade apoiar as Instituições de Ensino Superior com projetos inovadores. O Programa de Residência Pedagógica foi idealizado nas instituições que pudessem propor projetos cuja a natureza pedagógica estivesse bem apresentada e estruturada. Neste sentido, a Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC participa do Programa, através do Projeto Institucional de Residência Pedagógica com a seguinte temática: “Cartografias da e na formação docente”, aprovado no Edital CAPES nº 06/2018. O programa tem como objetivo aperfeiçoar a formação e a relação dos acadêmicos dos cursos de graduação-licenciatura sobre o ambiente escolar e sua qualificação como futuro professor, após concluir metade da sua carga horária obrigatória, por meio do desenvolvimento de projetos de incentivo, fortalecendo o campo da prática pedagógica. Nesse texto relata-se os principais resultados obtidos durante a realização do subprojeto do curso de Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, que ocorre na Escola de Educação Municipal Jorge da Cunha Carneiro, no bairro Próspera em Criciúma - SC. Para iniciar os trabalhos do programa, realizou-se um estudo, com levantamentos bibliográficos num primeiro momento, seguido de observação do ambiente físico escolar e, posteriormente, regência de classe, tendo como público alvo turmas de ensino fundamental II da rede municipal de Criciúma - SC. A aplicação dos conteúdos foi realizada durante o primeiro semestre de 2019, e a partir dessas aplicações foi realizada uma avaliação com os educandos, tendo como objetivo principal o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos residentes. A realização da avaliação ocorreu com as turmas de 6º e 7º anos da escola, totalizando 114 alunos. O questionário continha o total de 10 questões, que foram construídas na presença de todos os residentes, a professora preceptora e a coordenadora do programa, durante as reuniões que ocorrem na instituição de ensino superior. Os questionamentos realizados na avaliação estavam relacionados com a regência de sala de aula dos residentes e as metodologias aplicadas. Os resultados obtidos através do questionário aplicado para avaliação deste primeiro semestre foram bem positivos e de suma importância para a autoavaliação das práticas pedagógicas dos residentes participantes do programa de Residência Pedagógica neste primeiro semestre, avaliando o que se pode melhorar para os semestres seguintes.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, Avaliação, Geografia, Regência.



7824890 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM AS TURMAS DE 7º ANOS

Marcia Augusta Canegoski, Andréa Rabelo Marcelino, Vanessa Medeiros da Silva Madeira, Ana Carolina Cardoso da Silva, Ramon Selau Carlos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O estudo que ora se apresenta em forma de um relato de experiência trata-se da atuação dos residentes de Geografia - Licenciatura que vem sendo desenvolvido no programa do Residência Pedagógica, que é articulado aos demais programas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior). O programa Residência Pedagógica é um programa que tem como objetivo aproximar os acadêmicos de licenciatura com o ambiente escolar. Assim, possibilita que os mesmos consigam aperfeiçoar as suas metodologias pedagógicas auxiliando na aplicação de diferentes processos pedagógicos que são estudados em sala de aula (teoria), no âmbito universitário podendo capacitar e adequar o licenciado de acordo com a Base Comum Curricular (BNCC). Segundo Passini (2007, p. 29). “O estágio supervisionado tem um papel fundamental na formação do futuro professor. É o estágio tanto de observação e participação, como de regência que possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional.” O programa ocorre na Escola de Educação Municipal Jorge da Cunha Carneiro, que se localiza no bairro Próspera em Criciúma/SC. O grupo é composto por 8 integrantes, dividido em dois subgrupos de 4 pessoas que atuam em turmas e dias diferentes. As regências ocorrem nas quartas e quintas-feiras, com a participação dos residentes juntamente com a professora preceptora do projeto. O primeiro contato que os residentes tiveram com o ambiente escolar foi de observação das aulas da preceptora. A partir dessas observações, foi possível elaborar um diagnóstico cartográfico do ambiente físico escolar que possibilitou um maior conhecimento do espaço escolar. Essas ações ocorreram no segundo semestre de 2018. As estruturas dessas primeiras ações foram elaboradas em reuniões que ocorrem todas as segundas-feiras das 18h às 21h no espaço do Laboratório de Geociências e Gestão de Recursos Hídricos, sala 004 do Bloco L da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. A partir deste diagnóstico, foi possível iniciar a construção dos planejamentos de aula para as futuras regências dos residentes, que ocorre a partir do primeiro semestre letivo de 2019/01. Já neste primeiro semestre de 2019 foi dado início a regência escolar com participação dos residentes e a preceptora do projeto. A atuação desse subgrupo é direcionada às turmas de 7º anos com a utilização de diferentes metodologias, tais como aulas expositivas e dialogadas, entrevistas, construções de charges e fanzines, tendo como finalidade aguçar a curiosidade dos educandos para o ensino de Geografia. Segundo Selbach (2014), a principal razão pela qual devemos ensinar Geografia é: “[...] Por ser uma ciência de paisagens e despertar a visão interligada entre o homem e seu mundo, a Geografia é um instrumento formidável para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor [...]”.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, Licenciado, Geografia, Metodologia, Experiência.



5291739 - EMPODERAMENTO FEMININO NAS MUSICAS DA BEYONCÉ

Luiz Paulo de Souza de Oliveira, Morgana Vieira Modolon, Fernanda Manoely Silva Gomes, Elis Clemencia Mezzari

E.E.B. Eng. Sebastião Toledo dos Santos

O presente trabalho foi desenvolvido entre os meses de junho a agosto de 2019, para a I Jornada Científica e Cultural, na E.E.B. Eng. Sebastião Toledo dos Santos, sob a orientação da professora de História Morgana Modolon. Seu desenvolvimento aconteceu em paralelo ao andamento das aulas, sendo desenvolvido pouco a pouco, nos contra turno e utilizando a tempo de algumas aulas de História. Nas aulas de História, constantemente é discutida a situação das mulheres e negros ao longo da história do Brasil, desde o Brasil Colônia, até os dias atuais. Fugindo de uma abordagem que tratasse mulheres e negros apenas como indivíduos dominados, sentimos a necessidade de representar positivamente pessoas negras e mulheres, visando empoderar essas minorias. As músicas e a artista foram escolhidas pelo grupo e analisadas a partir da leitura de alguns textos selecionados pela professora, em um estudo em grupo. Foram realizados alguns encontros, para a produção de um texto dissertativo sobre o tema, que aconteceram na escola, onde o grupo tirava dúvidas com a professora, discutia as músicas e escrevia suas análises. Através desses estudos, concluímos que atualmente é impossível falar em feminismo sem falar de empoderamento. A palavra, tem origem no educador Paulo Freire, como um conceito fundamental para entender as aspirações de alguns movimentos sociais ligados a classe, raça e gênero. Segundo o site adolescencia.org, o empoderamento compreende a alteração radical dos processos e estruturas que reduzem a posição de subordinada das mulheres como gênero. As mulheres tornam-se empoderadas através da tomada de decisões coletivas e de mudanças individuais. As mulheres ainda são fortemente submetidas ao seu papel de gênero e também são submetidas a um forte julgamento estético e outras formas de violência, por isso, empoderar mulheres é fundamental, pois é necessário acolher aqueles que diferem dos padrões estabelecidos. Para isso, a música é uma grande ferramenta, falando do empoderamento, da aceitação do corpo e do protagonismo. As músicas de Beyoncé são ricas nesses elementos, falando sobre empoderamento, sobre orgulho afro feminino e a luta por afirmação na sociedade atual.

Após a produção escrita, o grupo desenvolveu uma coreografia, para um conjunto de trechos de músicas da artista, que abordassem diretamente o empoderamento feminino e negro. O grupo usou um figurino com roupas iguais, calças cargo e um top, visando não sexualizar o corpo feminino e o mesmo tempo expor corpos diferentes e fora do padrão, afirmando a diversidade. Posteriormente, a pesquisa e a dança foram apresentados aos demais estudantes. Infelizmente, nosso trabalho não previu mecanismos para analisar o impacto da apresentação no público que assistiu. Mas acreditamos que independente do alcance, o trabalho de pesquisa e produção cultural foi significativo por produzir conhecimento e possivelmente significativo para aqueles que assistiram e se sentiram representados pelo grupo.

Palavras-Chave: Mulheres, Feminismo, Empoderamento, Beyoncé.



2598760 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E A ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA

Liziane Acordi Rocha, Ismael Gonçalves Alves, Cristine Santiago Crispim, Hannah Beatriz Silvano Nunes, João Paulo da Silva Lima, Cíntia Magnus Gomes

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Durante o segundo semestre de 2018 teve início o Programa de Residência Pedagógica, voltado para a formação de professores/as, como o intuito de contribuir para a qualificação e aperfeiçoamento de graduandas/o da área das licenciaturas. O programa faz parte das Políticas Nacionais de Formação de Professores, do sistema da CAPES, que permitem que futuros educandos/as se integrem as realidades escolares. Nesse sentido também é disponibilizado bolsas para Residentes, Coordenador Institucional, Docente Orientador e o Preceptor, cada qual em conjunto contribuem para o andamento do Programa. Nesse sentido os cursos de Letras, História e Artes Visuais, formaram o projeto multidisciplinar intitulado de Educação em Direitos Humanos: desafios para a formação docente no espaço escolar, que no decorrer do segundo semestre de 2018 realizaram-se reuniões, com oficinas, debates, palestras envoltas da temática dos Direitos Humanos. O processo de construção dos direitos humanos passou e passa pelos mais diferentes segmentos da sociedade, e no âmbito escolar ele deve ser muito mais elencado e fomentado. Para o segmento do curso de licenciatura em História tivemos o Professor Ismael Gonçalves Alves como professor orientador e como espaço de observação e regência o Centro de Educação Profissional “Abílio Paulo”, na qual a professora preceptora foi Cristine Santiago Crispim e no total de dez acadêmicos/as divididos/as em duplas que compuseram o quadro do projeto para o ensino em História. No seguimento do primeiro semestre de 2019, realizamos além da observação de sala de aula e da realidade escolar, a divisão das duplas entre os técnicos em Edificações, Alimentos que englobam os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da escola mencionada. Para as turmas de 1º ano os grupos trabalharam com a temática da Pré-história Americana, com os 2º anos foi trabalho o período renascentista e com os 3º a República Velha no Brasil. Cada grupo buscou metodologias diversificadas, uma sequência didática e fonte para trabalhar com cada temática. O uso de imagens, legislações, vídeos, pesquisas acadêmicas, literatura fizeram parte desse conjunto de estratégias utilizadas, que permitiram aos Residentes viabilizar o ensino/aprendizagem pelas mais variadas fontes documentais. Bem como discutir as questões relacionadas aos direitos humanos presentes em cada tema, em cada processo e nas conjunturas sociais em que os sujeitos no seu espaço e tempo se consolidaram. O programa terá continuidade durante o segundo semestre de 2019, em que as temáticas serão diferentes e em paralelo com o projeto proposto para o Residência Pedagógica. Concluímos até o momento que o projeto permitiu não somente que a qualificação profissional, mas também a ampliação do conhecimento e das experiências, seja por parte dos residentes como para os educandos/as na escola.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, Ensino de História, Direitos Humanos.



9499563 - X-LIBRAS: GRUPO DE ESTUDOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Katia Tomasi Daniel

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A língua Brasileira de Sinais- Libras é reconhecida como língua a mais de dezessete anos, ela é utilizada na comunicação de pessoas com deficiência auditiva e surdos presentes na comunidade e cultura surda. Está língua aparentemente nova é desconhecida e não aceita pelo próprio país de origem, acarretando um preconceito pela língua e cultura da comunidade surda. Deste modo a comunidade está procurando se inserir na sociedade para cobrar os seus direitos e deveres para uma inclusão adequada e justa. Nos dias atuais estamos percebendo o aumento de procura destas pessoas na sociedade e a busca para se incluir no ambiente de trabalho ou escolar correspondente ao seu contexto histórico. O setor Multifuncional de Aprendizagem- SAMA tem em suas funções atender acadêmicos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem para cooperação nas realizações das funções dos acadêmicos, disponibilizando de duas psicopedagogas, uma psicóloga e duas intérpretes. O SAMA juntamente com o Professor Franz Kafka Porto Domingos no ano de 2016 se disponibiliza a ensinar acadêmicos interessados na Língua Brasileira de Sinais. O grupo (X-Libras) começou com dez participantes de diversos cursos como Matemática, Medicina, Letras, História, o objetivo do grupo era tornar destes acadêmicos fluentes em Libras para uma avaliação no final do ano de 2016, entretanto a prova não ocorreu por motivos de prazos. No ano de 2017 a instituição teve uma demanda grande de surdos e precisou contratar 3 intérpretes, realizando o processo seletivo interno e externo onde acadêmicos do grupo se inscreveram e as três vagas foram ocupados por eles. Neste ano o grupo conta com 25 participantes de diversas fases, com o objetivo de tornar uma sociedade mais justa e inclusiva, trazendo uma comunicação mais ampla e inclusiva para o mercado de trabalho e social.

Palavras-Chave: Libras, SAMA, Acadêmicos.



7198361 - RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIREITOS HUMANOS E MULHERES, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Larissa Martins Pedro, Beatris Pizzoni de Freitas, Eloisa da Rosa Oliveira

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente resumo visa relatar a experiência tida com o Projeto Multidisciplinar Arte, História e Língua Portuguesa, que compõe o Programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES, em parceria com a UNESCO, na Escola de Educação Básica João Milanez Neto, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II e uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. O projeto teve como tema a educação para os Direitos Humanos, de forma tal que o subtema que aqui relatamos diz respeito aos direitos das mulheres. Ao longo de um semestre, foram planejadas e desenvolvidas discussões acerca do silenciamento da mulher, da violência contra as mulheres e do seu papel na sociedade, as quais foram suscitadas a partir de textos literários e não literários. Utilizou-se como base os estudos de Antunes (2003) e Cosson (2018), no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa e Literatura, e a Lei 11340/06 - Lei Maria da Penha para embasar as discussões a respeito do direito da mulher. A partir disso, os alunos produziram colagens, contos e poemas acerca das reflexões feitas, além de terem sido convidados a questionar crenças que já estão postas na sociedade e se informarem mais a respeito do tema, de modo autônomo e crítico (Freire, 1996).

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, Direitos Humanos, Língua Portuguesa, Literatura, Mulheres.



6278612 - A PRODUÇÃO DE LAÇOS DE DONA BARATINHA

Patrícia Stanger Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Colégio UNESC

A atividade da produção de laços de Dona Baratinha, foi realizada com a turma do 1º ano do Colégio UNESC. No 1º momento a professora colocou o texto dentro da caixa surpresa e colocou o chapéu de detetive malquinho, pois iríamos resolver, um enigma como mencionou um aluno. Problema: Resolver a situação problema trazida pela história. Objetivos específicos: Perceber que podemos usar outras unidades de medidas, deixando a régua em segundo plano. Identificar diferentes unidades de medidas, bem como usar partes do corpo (palmo). Desenvolver o raciocínio lógico para desvendar situações problemas. Cada aluno produziu seu laço, medindo 2 palmos, esses laços foram colocados um ao lado do outro para observação e chegaram à conclusão que não dava para medir com palmos pois as mãos tinham tamanhos diferentes. Concluindo que o certo a se fazer era desmanchar o laço rosa e medir o rolo com esse laço para se ter uma quantidade de laços exata e com tamanhos iguais. Realizamos a contagem todos juntos. Objetivo geral: Escrever uma carta contando como se resolve o problema. Para ajudar a Dona Baratinha, a turma produziu uma carta coletiva, explicando tudo a ela e ainda tiveram a ideia de enviar uma régua de presente para ajuda - la medir. No 2º momento Dona Baratinha veio até a sala do 1º ano com asa, antena e laço rosa na cabeça (pessoa caracterizada) agradecendo a carta que a turma enviou, ela mostrou alguns laços que produziu e que estavam dentro de sua caixa. Foi questionada por quanto estava vendendo os laços, respondeu por 12 reais. A professora propôs uma atividade de medida, organizados em grupo, mediram o tamanho do laço no papel cartão com uma unidade de medida estabelecida pela professora, mas Dona Baratinha queria fazer laços de outros tamanhos, então fomos diminuindo o tamanho do papel e continuamos as medidas, sempre usando a mesma unidade base de medida. Dona Baratinha agradeceu a régua que enviaram de presente. Cantamos a música da Dona Baratinha e a personagem tinha dinheiro na caixinha, reconheceram que era moedas de 1 real, contamos juntos quantos reais havia na caixa e deu um total de 12 reais. Aproveitando a professora perguntou em 12 quantas dezenas e unidades tem? Para finalizar Dona Baratinha deu um agrado para a turma como forma de agradecimento. Conclusão: Após explorar bem a história notou-se o interesse pela turma em desvendar a situação problema, realizar esta atividade foi muito produtiva e interessante onde todos da turma estavam envolvidos, contribuindo com ideias para resolver o problema, para chegar em uma conclusão. Aprenderam que pode se ter outras unidades de medidas que não se mede somente com a régua, outras coisas podem, se transformar em unidade de medida, inclusive as partes do corpo, bem como: palmo, pés e passos. Foi de grande valia desenvolver esta proposta com a turma onde pode-se introduzir a ideia de uma nova matemática, uma matemática pensante com estratégias e diferentes maneiras para se chegar a um resultado.

Palavras-Chave: Laços, Baratinha, Desafio, Medidas, Régua.



3178927 - CONCEITO DE MULTIPLICAÇÃO

Margarida Daros, Neiva Silva Jeronymo, Maria Regina Beloli de Oliveira

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Rede Pública Municipal de Ensino de Criciúma

O ensino da matemática, conforme pesquisas relativas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), deixa a desejar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Basicamente quem ensina, ainda se baseia no que aprendeu e acaba-se por reproduzir o ensino numa concepção tradicional. Desse modo, a formação continuada é essencial, por permitir a reflexão sobre o modo de organizar o ensino. O curso de extensão “Formação de Professores do Ensino Fundamental anos iniciais na disciplina de Matemática: uma Experiência de Extensão”, tem nos desafiado a repensar os conceitos matemáticos, o que gerou esse resumo reflexivo sobre o ensinar e o aprender multiplicação. Os alunos chegam no 5º Ano do Ensino Fundamental com várias dúvidas em relação a compreensão dos principais conceitos das operações matemáticas. Também não conhecem a reta numérica e como se realizam operações com medidas. Em relação a operação de multiplicação, as crianças conseguem resolver as operações como é ensinado, mas de forma mecânica, sem apropriação dos conceitos. Objetivou-se então, compreender o processo de apropriação do conceito de multiplicação com base na teoria Do Ensino Desenvolvimental organizada por Davydov e seus colaboradores a partir dos estudos de (ROSA e HOBOLD, 2018). Para isso se faz necessário construir a reta numérica, identificando a posição que os números ocupam na mesma, para que houvesse a apropriação da concepção teórica do número - representação algébrica, geométrica e aritmética - (ROSA, 2012). Buscou-se na utilização da reta numérica o suporte para resolução de problemas matemáticos relativos a multiplicação. As crianças realizaram a multiplicação por meio de unidades de medidas básicas e intermediárias a partir de uma necessidade, para o processo de compreensão e resolução de problemas de multiplicação por meio da criação da medida intermediária e sua representação na reta numérica. Nesse processo, nomearam corretamente os termos da multiplicação: multiplicador, multiplicando e produto; para compreender as propriedades da multiplicação. Para alcançar os objetivos, desenvolvemos a comparação de linha reta com segmento, realizando diferentes medições, utilizando diferentes unidades de medidas e registro dos resultados na reta numérica. Posteriormente, foi proposta a medição de líquidos utilizando uma unidade de medida básica, e uma unidade de medida intermediária como forma de facilitar este processo e apresentando outras exemplos medições que levaram a compreensão da operação de multiplicação. No decorrer do processo, as apropriações sobre a multiplicação foram se tornando significativas. Sendo que o projeto está em andamento, espera-se a compreensão das significações teóricas do cálculo da multiplicação por meio da tabuada, de maneira reflexiva e não mecânica.

Palavras-Chave: Reta Numérica, Conceito, Multiplicação, Operações, Medidas.



2612798 - ESTUDO DE DIVISÃO: OS LAÇOS DE FITA DA DONA BARATINHA

Maristela Saviani Juliani, Andesa Pedro Borges

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Rede Pública Municipal de Ensino de Criciúma

As dificuldades dos estudantes compreenderem as significações dos conceitos matemáticos desafiam os professores na busca de novos modos de organização do ensino. Assim sendo, o presente trabalho é resultado da experiência de ensino oriunda das discussões do projeto de extensão “Formação de Professores do Ensino Fundamental anos iniciais na disciplina de Matemática: uma Experiência de Extensão”. Esse projeto de extensão tem por finalidade a discussão do sistema Elkonin-Davydov para a Matemática, o ensino desenvolvimental. O referido sistema de ensino tem como premissa o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Para esse relato optamos pelo movimento conceitual do ensino de divisão com base no estudo: Rosa, Crestani (2017). A proposta de ensino foi desenvolvida com alunos do 5º ano de uma escola da rede de ensino municipal de Criciúma-SC. Inicialmente, apresentamos aos estudantes a história virtual “A produção de laços de Dona Baratinha”. Dona Baratinha tinha um rolo de fita e queria verificar se esta quantidade era suficiente para confeccionar os laços que precisava. Para a produção de cada laço, de tamanhos iguais, era preciso alguns palmos de fita. Propomos aos estudantes ajudar Dona Baratinha a resolver este problema. No final de uma aula, cada grupo obteve uma solução diferente. Afinal, com tantas soluções distintas, quantos laços Dona Baratinha confeccionará? Qual a solução correta? Como cada grupo propôs a solução para a Dona Baratinha? A maioria dos grupos escolheram o colega com o palmo maior com a finalidade de agilizar a medição. Contudo, para que houvesse uma solução geral seria necessário verificar quantos laços, de mesmo tamanho, daria para confeccionar com o rolo de fitas? Os estudantes sugerem escolher alguém da turma para usar o seu palmo como unidade de medida e definir o número de palmos que serão usados em cada laço. Vale ressaltar que, o ponto de partida da solução do problema desencadeou a introdução do conceito de divisão no contexto da medição como propõe o sistema Elkonin-Davydov. Sendo assim, foi definida a medida básica (palmo), a medida intermediária (quantidade de palmos para cada laço). Para tanto, a quantidade de laços que será confeccionada é resultado de quantas vezes o comprimento do laço caberá no comprimento do rolo de fitas. Vale destacar que, todo o processo que envolve a divisão foi registrado na reta numérica. Dessa forma, concluímos que a experiência vivenciada pelos alunos para a solução do problema, levou-os a refletirem sobre o processo de apropriação e generalização do conceito de divisão teoricamente.

Palavras-Chave: Elkonin-Davydov, Divisão, Ensino Desenvolvimental.



7295111 - MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO: UM NOVO OLHAR NO DESENVOLVIMENTO EM SALA DE AULA

Simoni Pinto Pereira Eugênio, Andresa Pedro Borges, Edicléia Aparecida Florêncio Martins, Fernanda Bordini Manenti de Jesus

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Rede Pública Municipal de Ensino de Criciúma

O presente trabalho relata a experiência vivenciada por algumas professoras da rede pública municipal de ensino da cidade de Criciúma- SC, durante a participação no Projeto de Extensão "Formação de Professores do Ensino Fundamental anos iniciais na disciplina de Matemática: uma Experiência de Extensão". O projeto tem como objetivo propor aos professores um novo olhar da disciplina de Matemática na perspectiva do sistema de ensino Elkonin Davidov. Para isso, realizamos o estudo da história virtual elaborada por Rosa e Crestani (2017) - A Produção de Laços de Dona Baratinha - cujo conceito norteador é o de divisão, inter-relacionado com o de multiplicação, pois ambas se encontra na relação entre o abstrato e o concreto do objeto. O estudo possibilitou vivenciarmos em sala de aula um novo modo de organização do ensino de multiplicação e divisão que prioriza o conhecimento científico. Em julho o trabalho foi realizado na escola municipal, com duas turmas (50 alunos) do 5º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver uma situação de aprendizagem para colocar em movimento o pensamento matemático dos estudantes e, além disso, contribuir para um ensino de qualidade. O resultado dessa experiência indica que o projeto de extensão auxiliou os professores no aprofundamento dos conceitos matemáticos, provocou inquietações, novas descobertas e novos conhecimentos sobre o como ensinar. Assim, contribuiu para um ensino de Matemática diferenciado, melhorando seu processo e consequentemente oportunizando ao aluno interagir, imaginar, criar hipóteses e calcular de maneira que, esse conhecimento faça parte da sua formação intelectual e integral.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Multiplicação e Divisão, Conhecimento, Ensino de Matemática.



4294564 - VIVÊNCIAS DO PIBID NO PROJETO ÁGUAS DA MINHA ESCOLA: UM PONTO DE VISTA MATEMÁTICO

Gian Carlos da Silva, Carlos Eduardo da Silva, Karine Luiz Calegari Mrotskoski, Elisa Netto Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O PIBID é um programa articulado com as ações da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, no contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2018). A formação inicial da docência se configura na perspectiva de interlocução e vivência nos espaços da Universidade e da Escola onde se desenvolve o fazer pedagógico, se socializa as experiências vividas pelos profissionais da educação com os alunos de graduação dos cursos de licenciaturas. Um dos objetivos do PIBID é proporcionar aos licenciados, “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (CAPES, 2018, p.1). Neste contexto, relata-se no presente trabalho, a experiência vivenciada por acadêmicos e docentes integrantes do PIBID-Subprojeto Matemática da Unesc, em atividades de experiência a docência em Escola da rede municipal de ensino de Criciúma-SC. O Projeto Águas da Minha Escola, pensado pelo Comitê da Bacia do Rio Urussanga, com o apoio de instituições públicas municipais e estaduais, promove em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Jorge da Cunha Carneiro o Programa de gestão eficiente da água em espaço público da bacia do rio Urussanga. Este, tem como principal objetivo identificar e analisar o uso e consumo da água nas dependências da instituição escolar. É desenvolvido no âmbito da interdisciplinaridade, integrado a Matemática, Geografia e Língua Portuguesa no quinto e sétimo ano do ensino fundamental. Com o enfoque na formação para o uso consciente da água o projeto revelou a possibilidade de olhar matematicamente na busca da solução de um dos maiores problemas encontrados no mundo atual, o desperdício da água. No âmbito da Matemática, foram trabalhados também, os conceitos relacionados a grandezas de volume e capacidade (geometria), porcentagem e regra de três (matemática financeira), uso de gráficos, tabelas e análise de dados (estatística). Os dados foram coletados pelos alunos em locais estratégicos, nas dependências da escola. Após isso, os dados foram organizados em tabelas e gráficos para identificar o consumo de água em cada um dos setores escolhidos. Os resultados obtidos na investigação do consumo de água na escola, por meio do estudo dos conceitos matemáticos, proporcionaram aos alunos, compreender a importância do uso eficiente da água. Visto que, a água é um recurso finito, este trabalho proporcionou aos alunos, e por decorrência, toda a comunidade escolar, a conscientização sobre a importância do cuidado da água e, aos pibidianos a possibilidade de vivenciar de forma experimental o processo de docência, orientado pelo professor da escola.

Palavras-Chave: Projeto Interdisciplinar, Iniciação a Docência, Matemática.



4187636 - BLOG COMO FERRAMENTA DE COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Karolaine Zilli da Luz, Karoline Cipriano dos Santos, Isadora da Silva Lemos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A Residência Pedagógica é um programa que visa a formação de professores pela tríade professor da educação básica - professor universitário e acadêmico, com o objetivo de aproximar a academia, ou o aluno academicizado, das práticas escolares por meio do trabalho em equipe. O programa encontra-se no seu primeiro ano de aplicação, tendo vigência de 2018/2 a 2019/2. O subprojeto Pedagogia têm como coordenadoras as professoras universitárias Gislene Camargo e Graziela Fátima Giacomazzo, e professoras preceptoras Rosana Silva e Sandra Regina Dias Serafin das escolas E.E.B. Ministro Jarbas Passarinho e Evani Gaspar Viana da escola E.E.B Judite Duarte de Oliveira. São vinte e quatro acadêmicas contempladas, com tarefas divididas entre as três turmas: 4º ano vespertino e 5º ano matutino da escola Jarbas Passarinho e a turma mista de 1º e 2º ano da escola E.E.B Judite Duarte de Oliveira. No decorrer deste primeiro ano, as acadêmicas puderam vivenciar momentos de muito aprendizado, pois foi possível colocar em prática as teorias que aprenderam em sala de aula. Ou seja, a partir da Residência Pedagógica foi possível ter um aprimoramento da prática pedagógica, com a orientação e supervisão das professoras, deste modo, contribuindo para a formação das acadêmicas. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a execução do primeiro ano do projeto Residência Pedagógica do curso de pedagogia por meio do blog. Tendo em vista a importância da coletividade e do trabalho em equipe para essa nova proposta de formação de professores, pensamos em uma alternativa eficaz para o compartilhamento do desenvolvimento da regência nas salas de aula. Nossa alternativa foi o uso da ferramenta Blogspot, em que iniciamos com a publicação do nosso primeiro contato com as instituições participantes do projeto e alunos que dela fazem parte. Uma maneira de conhecer o espaço, a equipe escolar, quais as possibilidades de se trabalhar, ferramentas disponíveis e também conhecer os alunos para nos passar mais segurança, sendo também realizada uma dinâmica de apresentação. Dando continuidade em nosso blog, estão sendo divulgados fotos e os planejamentos trabalhados semanalmente nas escolas, para que possamos compartilhar experiências vivenciadas neste projeto. Deste modo, o blog foi a maneira encontrada para dar maior visibilidade para as atuações das acadêmicas nas escolas, buscando sempre levar novas metodologias e dinâmicas para que as aulas se tornem mais atrativas.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, Blog, Práticas Pedagógicas.



6964648 - A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO VOLUNTÁRIO SOB A EXPERIÊNCIA DO GRUPO TERAPEUTAS DA ALEGRIA

João Batista Costa, Emily Daminelli

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

O presente relato de experiência é o resultado derivado da observação acadêmica da atuação do grupo "Terapeutas da Alegria" enquanto agente de transformação social no âmbito comunitário da AMREC, através da tarefa regular visitação a centros que acolhem pessoas em situação de vulnerabilidade econômica (hipossuficiência econômica), fisiológica (deficiência física) e mental (deficiência intelectual), sempre aportado pelo aparato teórico, com o objetivo de debater acerca da importância do trabalho voluntário, tanto para a comunidade no polo passivo-ativo, quanto para os acadêmicos no polo ativo-passivo. Quanto a metodologia, destaca-se a forma majoritariamente qualitativa, desenvolvida por estudo bibliográfico das teorias relativas a área de voluntariado aplicado a saúde e bem-estar, bem como os relatos de experiência dos autores baseados nas visitas de campo que ocorreram durante a execução do projeto. Concluiu-se preliminarmente que tal trabalho social se demonstra importante devido as benesses para a saúde mental do atendido, que passa se sentir encaixado e atendido no seu anseio de interação social, muitas vezes negligenciado, como também faz com que o acadêmico tenha noção majorada quanto a realidade que o cerca, capacitando-o para lidar com mais adversidade e propiciar um atendimento mais humanitário enquanto profissional das mais diversas áreas.

Palavras-Chave: Alegria, Voluntariado, Ludicidade, Trabalho Social.