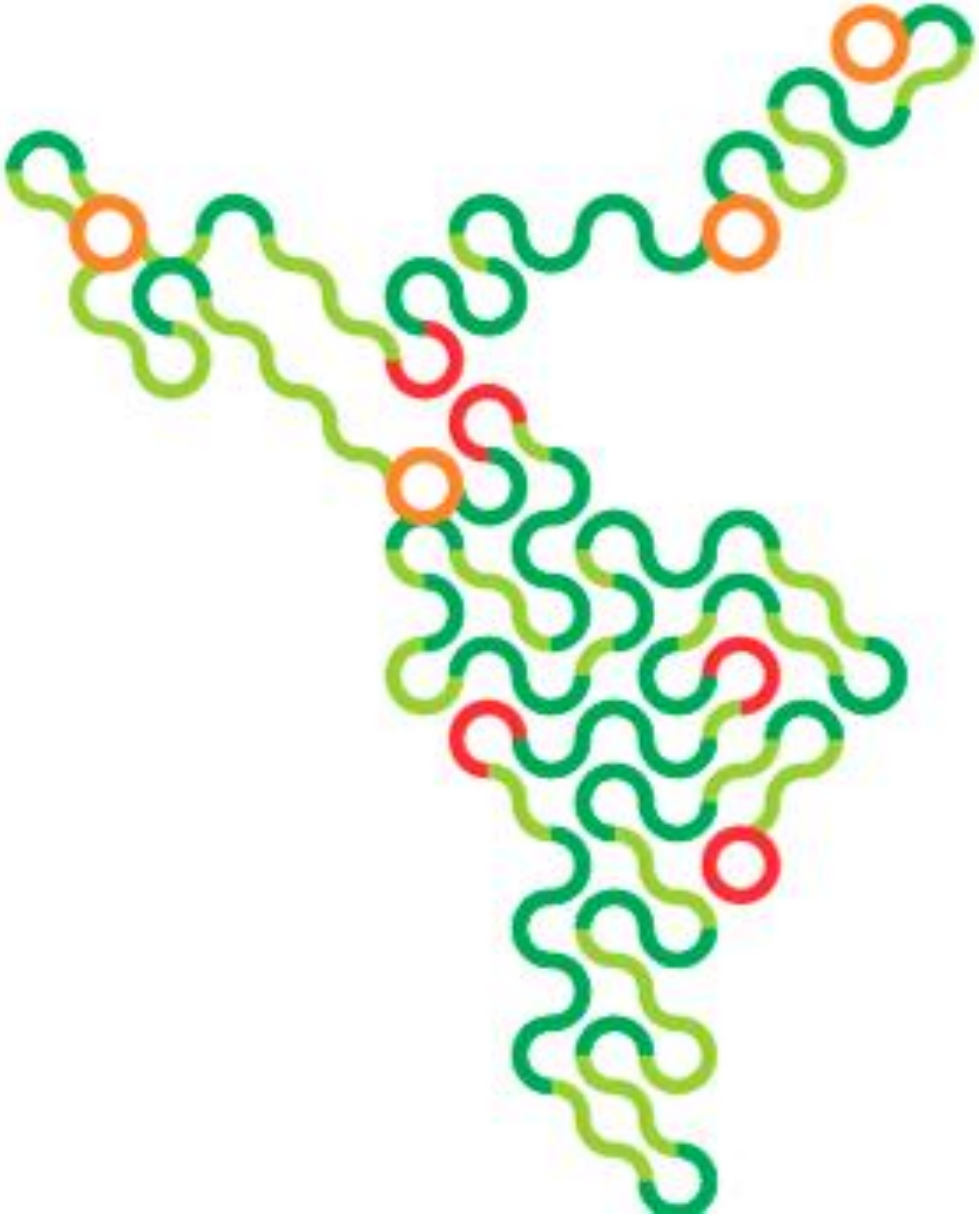


Anais do evento

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

V SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID

18 a 20 de Maio de 2016

Criciúma/SC

Parte 2

EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

52

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

SOUZA, O. A.

odeciasouza@hotmail.com

Palavras-chave: Festa; Educação; Cultura; Identidades

Introdução

Esse estudo problematiza a Festa do Colono realizada no município de Maracajá (SC) como espaço de educação não formal. O objetivo geral do trabalho é compreender o espaço festa para além de espaço de sociabilidades e atrativo turístico, como local de trocas culturais, visando a educação das novas gerações. Desta forma, ao estudar as tecituras dessa Festa tive como objetivos específicos: Analisar o processo histórico de constituição identitária da Festa e do "Colono; Refletir sobre o conteúdo educativo presente nas suas atividades; Observar os espaços da cultura popular; Investigar de que maneira algumas permanências do modo de vida dos colonos de Maracajá, manifestados na festa, ainda resistem a lógica da globalização e refletir sobre a apropriação de diferentes aprendizagens por parte dos seus consumidores.

Metodologia

O lugar deste estudo foi delineado seguindo os princípios das pesquisas em ciências sociais e humanas compreendidos pela história e pela história da educação, adotando a abordagem qualitativa de investigação acadêmica. Tendo como vertentes teóricas a História Cultural e a História do Tempo Presente, e os depoimentos orais juntamente com a pesquisa documental como aportes que constituem o corpus da pesquisa. Selecionei para tematizar e analisar na pesquisa: clipagens de jornais, folders, atas e fotografias, entre outras fontes documentais, entrecruzando e problematizando as informações obtidas com as rememorações de organizadores, participantes e produtores culturais da Festa utilizando para isso a metodologia de história oral. Adoto neste estudo a metodologia de história oral, sob os pressupostos da história do tempo presente, percebendo nos depoimentos as subjetividades, as ausências e as presenças em relação às memórias que envolvem "fazer, celebrar, aprender e consumir à festa", pois a História Oral permite dialogar com e ouvir os diversos personagens que fazem e consomem a festa. Para a aplicação da metodologia de história oral utilizo a tipologia de História Oral Temática que permite alcançar o objeto de estudo por meio das narrativas de quem os conhecem ou vivenciou.Os critérios utilizados para delimitar o elenco de oito entrevistados e quatro entrevistadas, foram os seguintes: a) Faixas etária; b) Distribuição territorial; c) Função desempenhada na festa. A seleção destas pessoas ocorreu a partir da observação das fotografias e documentos referentes às edições das festas e também pela citação de seus nomes nas falas de outros depoentes.

Resultados e Discussão

A Festa do Colono de Maracajá foi criada no ano de 1989, como um momento de celebração em homenagem aos agricultores. Sendo que em 2015 realizou-se sua 25ª edição. Nesse evento que possui potencial comunicativo entre as gerações envolvendo diferentes atividades evocadoras de memórias e também se constitui enquanto

espetaculatização de algumas manifestações culturais como produto turístico, os(as) agricultores(as) são representados(as) em diferentes momentos.

Com a interpretação dos depoimentos pude observar que alguns(as) reproduzem de uma visão unívoca para a representação da "identidade rural", representação essa semelhante àquela veiculada pelo Estado em documentos oficiais analisados, entretanto, não observei alguma associação nos discursos de referências a etnias ou grupos específicos, apenas nos figurinos das rainhas e princesa é perceptível essa referência, diferente do que ocorre na maioria das cidades do estado de Santa Catarina. Em Maracajá as representações rurais expressas na Festa celebram o agricultor, o homem do campo que com seu trabalho duro alavanca a economia do município. Poucos são os(as) que reconhecem as transformações atuais no universo rural a partir das inovações tecnológicas e das modificações da estrutura social e do mundo do trabalho no território estudado.

Compreendi que com a realização das 25 edições da Festas muitas tradições foram inventadas ou imitadas se tornando rituais padrões em muitos eventos dessa categoria. Essa realidade de normatização cultural é explicada considerando a conjuntura social e econômica atual como define Canclini (1983, p. 44) "o desenvolvimento internacional do capital necessita de um processo equivalente na cultura", deste modo criam-se modelos de padrões culturais, porque a pluralidade é vista como empecilho para a expansão do consumo.

Observei que o uso que se faz do passado e dos patrimônios culturais na Festa, em vezes, aparece como define Canclini (2006, p. 162) envolvido por um "esforço para simular que há uma origem, uma substância fundadora". E ainda, a impressão que se tem em aproximação com o pensamento do autor é de que "o mundo é um palco, mas o conteúdo que se deve representar já está preescrito", ou ainda com um "repertório fixo" (2006, p. 162), porque celebram-se e encenam-se "acontecimentos fundadores", "objetos feichizados" e "heróis protagonistas", talvez com o objetivo de dar continuidade a ordem social e econômica vigente, como uma espécie de essência legítima (CANCLINI, 2006, p. 163). Diante dessa realidade de transformação da Festa em produto para o mercado é preciso entender que os consumidores se apropriam de maneiras diversas dessa produção turístico-cultural. Para tanto estudei os princípios da educação não formal e da educação popular e compreendi que alguns autores como Brandão (1985), Gohn (2006; 2013; 2014) e Streck (2006; 2010; 2013) apostam no estreitamento de laços entre educação e cultura, compreendendo como define Brandão (1985) a possibilidade de uma "educação como cultura", que promova por meio de aprendizagens socioculturais formais e não formais, o respeito as diversidades, o conhecimento e a reflexão em relação as produções culturais, para assim conquistar a retomada da valorização das experiências sociais, da autonomia e da criticidade frente ideologias e manipulações da Indústria Cultural.

Conclusão

Ao estudar a estrutura e os elementos que compõe a Festa do Colono de Maracajá compreendi que o evento é carregado de elementos artificiais e reprodutivos que seguem esquemas de festas transplantadas de outros continentes. Porém, mesmo sendo uma Festa composta de artificialidades, seus consumidores mostram em certas argumentações e atitudes descritas, apropriações diferenciadas, assim como define Certeau (1994) inventando "mil formas" de usos dos produtos que lhes são impostos. Logo, ocorrem momentos de mediações entre o passado, o presente e o futuro a partir de atividades, como: desfile de carros alegóricos, encontro de agricultores, apresentações culturais que possibilitam a aprendizagem de aspectos históricos locais, contribuindo assim para o exercício dos direitos culturais de produção, acesso e difusão das

manifestações culturais estabelecidos pela constituição cidadã.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANCLINI, N. G. As culturas populares no capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Cultura Hibridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano I: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em:. < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104 40362006000100003&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Educação Não Formal e o Educador Social em Projetos Sociais. In: VERCELLI, L.A.(org.). Educação Não Formal Campos de Atuação. Pedagogia de A a Z; v. 11. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos.Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. v. 1. n. 1. 2 série. 2014. Disponível em: < http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4 >. Acesso em: 7 ago. 2015.

STRECK, D. R. A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas? Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200006. Acesso em 14 de ago. 2015.

_____. Entre emancipação e regulação: (Des)encontros entre e educação popular e os movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação [online]. 2010, v.15, n. 44, p. 300-310. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413 24782010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em. 10 ago.

_____. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2013.Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 15 nov. 2015.

Fonte Financiadora

Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares PROSUP/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

54

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

MARCELINO, R. B.

rogeriomarcelino1979@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Conscientização; Valorização e Patrimônio

Introdução

Este trabalho nasceu dos frutos das discussões levantadas a partir dos textos atribuídos à disciplina de Patrimônio Histórico e Educação Patrimonial ministrada pela professora Dra. Marli de Oliveira Costa no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Unesc. Procura definir como se fundamenta a Educação Patrimonial e levanta algumas questões pertinentes a essa proposta educacional referente ao “pra que serve?”, “por que preservar?” e propõe algumas “metodologias” para se conhecer melhor e entender nosso patrimônio.

Pertencemos a uma comunidade que produziu os bens culturais que a compõem. Sendo assim, fizemos parte desta memória e dessa história. Somos responsáveis pelo meio social em que vivemos. É mais do que urgente nos tornarmos guardiões e protetores desta herança as futuras gerações.

Metodologia

Os instrumentos metodológicos utilizados para se aferir aos resultados desta pesquisa, foram qualitativos e de maneira exploratória, procurando através de um estudo bibliográfico citações e teóricos deste campo, a fim de, estabelecer seus conceitos, sua compreensão, valorização e seu ensino.

Seguindo essa lógica dos procedimentos em que se baseia uma metodologia específica; que incluem métodos, processos e objetivos a serem alcançados em torno de um saber específico. Constituindo-se na formação de conceitos e de hipóteses, observação e medidas do que se quer alcançar. Neste trabalho falaremos de alguns princípios sugeridos para atingirmos este fim. Não reduzindo e jamais estabelecendo um ponto-limite como pronto a acabado.

As metodologias apresentadas para o ensino e pesquisa sobre a Educação Patrimonial colaboram para a sua divulgação e a reflexão teórico educativa. Os resultados da aplicação desta metodologia desenvolvem atividades que levam à reflexão, a busca por respostas ao seu entendimento e a uma atitude favorável de respeito sobre a importância da valorização do nosso Patrimônio Cultural.

Segundo Oliveira (2008): “pode-se aplicar a metodologia da Educação patrimonial em qualquer objeto, evidência material ou bem cultural, enfim, qualquer expressão que resulta de relação entre a comunidade e seu ambiente.”

O que buscamos é refletir sobre quais os passos possíveis a educação patrimonial pode desenvolver no âmbito educativo.

Resultados e Discussão

Esta pesquisa colaborou para uma compreensão do que venha a ser esta proposta

educacional conhecida por Educação Patrimonial. Teve por intuito descrever de forma clara e muito simplificada como se constitui e como pode servir de instrumento de conscientização, ao mesmo tempo, procurou-se estabelecer alguns passos para que de fato toda à sociedade, e não apenas de maneira restrita ao âmbito educacional, possa contribuir para a compreensão sobre a valorização do patrimônio histórico material e imaterial de toda a humanidade.

Como crítica pessoal, vive-se um esquecimento do passado e supervalorização do presente que é determinado pelo sistema capitalista atual. Em que a produção é voltada para a produção de "valores de troca". Aonde se usa e se descarta com muita rapidez produtos, ideias e até pessoas. Produz-se no caminho da necessidade, isto se refere a marcas, modas e etiquetas.

Assim, recaem alguns questionamentos: até que ponto este processo terá lugar a identidade e valorização? Como registrar, arquivar e manter este registro histórico material e imaterial criado pela humanidade? Que significado e valor terão as futuras gerações?

A educação patrimonial contribuirá neste trabalho de conscientização e transformação de hábitos sociais buscando a conscientização para o resgate, apropriação e preservação de seus patrimônios. Através da metodologia apresentada, se encaminha o conhecimento para o despertar do interesse pela pesquisa, para a vontade de aprender o fundamento e a funcionalidade da Educação Patrimonial para que não se perca a identidade e os patrimônios de uma região, a fim de perpetuarem-se as futuras gerações.

Pretende-se valorizar sem a utilização de uma prática pedagógica opressora. É necessário que ela dê autonomia para que as pessoas possam eleger seus patrimônios sem manipulação ou ideologias. E sim pela representatividade e história local. O exercício da cidadania requer aprendizagem e prática através de um profundo senso de lugar e de continuidade histórica. Como cidadãos, precisamos conhecer e exercitar nossos deveres e direitos com sabedoria. Esses conhecimentos estabelecidos pela ação educativa patrimonial são indispensáveis para o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Segundo Horta (1993): "é preciso preservar o nosso Patrimônio, para evitar a sua destruição, para que possamos acumular e usufruir as riquezas históricas, arqueológicas, artísticas, naturais, que recebemos dos nossos antepassados."

A educação patrimonial visa sensibilizar adultos, adolescentes e crianças para a descoberta, o reconhecimento e a preservação de bens aos quais se atribui valor afetivo, estético, histórico ou cultural. Descobrir, compreender e aprender as relações humanas presentes nas coisas e objetos e as suas manifestações é uma maneira de nos conhecer melhor e entender nosso patrimônio.

Mas do que dar respostas, procuramos refletir e compreender sua estrutura e seu fundamento.

Conclusão

Conclui-se que é necessário reconhecer o valor imprescindível que este saber pode trazer para toda à humanidade. Na formação de ideias, no reconhecimento, na preservação e valorização do patrimônio histórico cultural e no processo de ensino e aprendizagem focada na educação das futuras gerações que necessitam manter viva a memória dos antepassados, da história das comunidades locais, e regionais, tendo em vista o progresso e o avanço tecnológico e contemporâneo que a sociedade vive. A Educação Patrimonial pode ser considerada como um instrumento de compreensão do meio sociocultural, da trajetória histórico-temporal, visando a conscientização, o sentimento de pertencimento e a busca pelo desenvolvimento de políticas públicas e educacionais como

forma de manter vida a história de um povo, cidade ou nação.

Referências Bibliográficas

FUNARI, Pedro Paulo A.; FUNARI, Raquel dos Santos. Educação Patrimonial: teoria e prática. IN: SOARES, André Luiz Ramos e KLAMT, Sérgio Célio. (orgs) Educação Patrimonial: Teoria e prática. Santa Maria: editora ufsm, 2008. P 11-21.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Educação Patrimonial. Comunicação apresentada na Conferência Latino-Americana sobre a preservação do patrimônio Cultural. Junho de 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 181 – 199.

OLIVEIRA, Fabiana de; WENCESLAU, Franclin Ferreira. Educação Patrimonial e a pesquisa arqueológica do sítio “casa de David Canabarro” em Santa Catarina. IN: SOARES, André Luiz Ramos e KLAMT, Sérgio Célio. (org) Educação Patrimonial: Teoria e Prática. Santa Maria: editora usfm, 2008. P. 23-40)

Fonte Financiadora

Como este trabalho não terá uma aplicação imediata, não exigirá entidades financiadoras ou mesmo investimento material como início, mas se esta pesquisa acabar necessitando de um maior aprofundamento e exigir respostas científicas ou acadêmicas recorreremos aos órgãos competentes ou patrocinadores.

292

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

PAIM, E. A.

elison0406@gmail.com

Palavras-chave: Patrimonio Cultural; Memórias; Experiências

Introdução

A Ilha de Santa Catarina - parte insular do muncípio de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil - é um território com um vasto patrimônio cultural, tanto em suas dimensões materiais (casarios e vilas coloniais, igrejas, monumentos, praças, ponte, arte rupreste, terreiros de religiões de oriegem africana, armações baleeiras, fortalezas...), quanto nas dimensões imateriais (rezas, festas de origem africana e açoriana, benzimentos, alimentação). Evidenciam-se, assim, imensas possibilidades de trabalhos focados nas questões da cidade, memória e patrimônio. Nosso objetivo é investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento histórico escolar e também, identificar como a cidade, a memória e o patrimônio são agenciados na produção dos saberes escolares a partir da investigação do trabalho docente em instituições públicas de educação básica.

Metodologia

Trabalhamos concomitantemente em diferentes frentes para a coleta das informações documentos e entrevistas. Uma delas são os documentos e Políticas Públicas de Educação que expressam orientações para o trabalho com as questões da cidade, da memória e do patrimônio, a Proposta curricular para a Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, a Proposta Curricular para a rede municipal de Ensino de Florianópolis, as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, os Projetos Pedagógicos das Escolas, os Planos de Ensino dos Professores. Nesta frente também está o levantamento da produção das universidades catarinenses sobrem patrimônio e Educação Patrimonial. A segunda frente, a ser iniciada em 2016, são as entrevistas com os sujeitos de pesquisa, os professores e as professoras das escolas. Inicialmente, privilegiaremos os professores de História e na sequência professores das demais disciplinas que também trabalhem com atividades de Educação Patrimonial.

Todas as informações, sejam elas provenientes de análise documental ou de depoimentos, são coletadas e tratadas numa perspectiva qualitativa conforme os procedimentos específicos para cada tipo de fonte.

Até o momento analisamos a Proposta Curricular de Santa Catarina1, mapeamos e estamos analisando e catalogando as produções acadêmicas (teses, dissertações, artigos, livros...) sobre cidade, memória, patrimônio e educação patrimonial em Santa Catarina junto às universidades.

Resultados e Discussão

A pesquisa está em andamento, ou seja, mapeamos e agora estamos analisando e catalogando as produções acadêmicas (teses, dissertações, artigos, livros...) sobre cidade, memória, patrimônio e educação patrimonial em Santa Catarina junto às

universidades catarinenses como: UFSC, Udesc, Univille, Univali, Unisul, Unesc, Uniplac, Unoesc, Unochapecó, FURB, UFFS e UNC.

Outro movimento que realizamos foi a análise das propostas curriculares para Educação Básica da rede pública estadual de Santa Catarina em suas versões de 1988, 1991, 1995 e 2012.

Com a realização do levantamento nas bibliotecas universitárias e programas de pós-graduação presentes no Estado de Santa Catarina, restou evidente que a produção acerca das temáticas patrimônio e educação patrimonial não tem se revelado um expoente.

O trabalho de conscientização de cidadãos, não somente dos alunos acerca de sua história, seus costumes, as particularidades de seus protocolos sociais é peça fundamental para uma retomada de consciência e problematização da cultura de elite que se instaurou no Brasil e perpassa pela Academia, todavia, não para ser legitimada por esta, mas sim para que esta divulgue projetos, ideias e ferramentas que contribuam nessa missão.

Contudo, faz-se importante ressaltar que os trabalhos analisados apresentam alto teor de crítica, propondo uma desconstrução do conceito elitizado de patrimônio e cultura.

Diante deste primeiro movimento de aproximação com a produção sobre patrimônio e educação patrimonial no Estado de Santa Catarina1 reforçou a necessidade de aprofundamento da pesquisa nas etapas seguintes, ou seja, buscar diretamente nas memórias e experiências dos professores da Educação Básica o que efetivamente esta acontecendo nesta perspectiva.

Também nos documentos norteadores da Educação Básica da rede estadual de educação de Santa Catarina a temática memória, cidade e patrimônio são pouco desenvolvidos ou não são abordadas. As questões do patrimônio cultural não são sequer mencionadas em nenhuma das versões da proposta curricular de SC, quer seja nos documentos, nos textos, ou nas orientações metodológicas ou exemplos de atividades a ser desenvolvidas pelos professores.

Considero que não é a listagem ou definição de uma temática nos documentos oficiais que garantirá o efetivo trabalho na escola com os alunos. Em tese, considera-se até este momento que as temáticas em pauta pouco ou dificilmente chegam às salas de aula da rede estadual do estado de Santa Catarina.

Diante do breve tratamento da memória ou do não tratamento da temática patrimônio cultural, evidencia-se que há um longo caminho a ser percorrido na construção de relações entre ensino de história, memória e patrimônio na rede pública estadual de Santa Catarina, especialmente, se levarmos em consideração as diretrizes oficiais para a Educação Básica.

Conclusão

Em contatos informais nos estágios, cursos, palestras, dentre outros, constata-se que muitos professores desenvolvem experiências de ensino relativas às questões da memória e do patrimônio. A julgar pela análise das propostas curriculares, a busca de informações diretamente com os professores será fundamental para registrarmos as experiências realizadas no cotidiano das escolas. Para que então possamos registrar as experiências que efetivamente acontecem nas escolas para além ou aquém do que determinam as proposições oficiais iniciaremos as entrevistas com os professores e as professoras das escolas Batista Pereira, Dilma L. Santos, Paulo Fontes, José A. Cordeiro, Colégio de Aplicação da UFSC e os núcleos de EJA. Portanto, há muito trabalho pela frente para evidenciarmos como as temáticas vêm sendo trabalhados ou não na

educação básica.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Rua de Mão única. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73-142. (Obras Escolhidas vol. 2)

CABRAL, Magaly. Educação patrimonial. Digitado, 2007.

CHAGAS, Mario de Souza. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

MANIQUE, António Pedro ; PROENÇA, Maria Cândida. Didáctica da História Património e história local. Lisboa: Texto Editora, 1994.

DELGADO, Andréa Ferreira. Santa Afro Catarina: Educação Patrimonial e a presença de africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina, digitado, 2013.

DELGADO, Andréa Ferreira, MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Santa Afro Catarina: espaço urbano, história e educação patrimonial. Anais do XIV Encontro Estadual de História - Tempo, memórias e expectativas, 19 a 22 de agosto de 2012, UDESC, Florianópolis, SC.

FENELON, Déa Ribeiro et al (org.). Muitas memórias, outras histórias. São Paulo: Olho d'Água, 2004, p. 296-313.

FONSECA, Selva Guimarães; DA SILVA, Marcos Antônio. Ensinar História no Século XIX: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Histórias e (Re)Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). Educação, Memória, História: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 287-330.

HENTZ, Paulo. Projetos Educacionais Populares no Contexto do Estado: um estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina. Caçador: Editora Uniarp, 2012.

KRAMER, S. Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação Para o Patrimônio. In: Educação em revista. Belo Horizonte – MG: universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2008. p. 135-155.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História – n. 10. São Paulo: EDUC, 1993. p. 7-28.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. In: Projeto História. São Paulo, 2001, p. 9-36.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: Projeto História. São Paulo, 1997, p.25-39.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. 1991.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. 1998.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. Caderno Pedagógico de História. 2012

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico cultural. PerCursos. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2007, p. 41-54.

THOMPSON, Edward Palmer. A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros. Rio de

Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Fonte Financiadora

FAPESC Edital Universal 2014

322

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

VALERIM, Â. M.

angelamartinsv@hotmail.com

Palavras-chave: Cultura Escrita; Cartas; Documentos; Intimidade

Introdução

Essa comunicação trata de um estudo que se debruçou sobre “escritas ordinárias”. A perspectiva da História Cultural ampliou a valorização de outros documentos dignos de estudos históricos. Entre eles, encontra-se o objeto desse estudo: cartas que foram trocadas entre uma mãe e sua filha, de 1974/1975, nos municípios de São José do Cedro para Tubarão, em Santa Catarina. As cartas apresentam questões referentes ao mundo feminino explicitadas nas angustias, alegrias, intimidades e outras preocupações de uma mãe para uma filha. Esses escritos epistolares seguem uma sequencia narrativa que permite a historiadora identificar vários aspectos cotidianos da temporalidade, do espaço e do lugar em que foram escritas.

Metodologia

A metodologia utiliza foi a análise documental das respectivas cartas que pertencem ao acervo pessoal da pesquisadora. São cartas de Maria Gomes Aguiar para sua filha Cleusa Salete Aguiar Martins, pertence a um acervo pessoal, materializadas em simples folhas de papel de cartas, com quinze folhas escritas a mão. Foi utilizados como referencial teóricos, Maria Teresa Santos Cunha, Roger Chartier, Castillo Gomes, Michel Foucault entre outros, que serviram como elementos para essa pesquisa, sendo utilizados como comparativo a forma como apresentam o tema e ajudaram a compreender essas cartas como ferramenta histórica. Este trabalho visa a contribuição na análise de documentos, nesta ocasião as cartas, foram escritas na cidade de São José do Cedro, no estado de Santa catarina, e o período envolvido neste estudo (1974 e 1975). As cartas escritas por Maria Gomes Aguiar a mãe que seria a remetente recebidas e arquivadas por sua filha Cleusa Salete Aguiar Martins, oferecem ao historiador do presente, versões e vestígios de suas experiências individuais e relações familiares. O presente trabalho pretende discutir e refletir, a importância das cartas como documento, o sentimento explicito do feminino e até mesmo na construção da historia para o historiador, onde a história poderá ser investigada em suas fontes. Sendo assim foi feito uma observação a partir no que se refere sobre a memória e as cartas. Bem como a aplicação e ferramentas usadas.

Resultados e Discussão

As narrativas tratam do cotidiano de Maria Gomes Aguiar e estão descritas e representadas às situações vivenciadas no seu dia-a-dia. No acervo pessoal de Cleusa Salete Aguiar Martins, o envelope onde se guardava as cartas a filha deixa registrado: “Cartas da minha mãe da cidade de São José do Cedro de Santa Catarina”. Maria Gomes Aguiar despejando em suas escritas em seis cartas para sua filha. São cartas que estão numeradas por ordem de data, sendo a primeira no mês novembro de 1974, Cleusa conservou essas cartas e, elas compõem seu acervo pessoal com 15 folhas escritas em

papel de carta, amareladas e queimadas de cigarro as palavras escritas à mão, sempre com caneta de tinta azul, materializadas em folhas de blocos de cartas. Maria Gomes Aguiar compartilha seus sentimentos, alegrias e tristezas de seu dia a dia, a mãe com todo seu amor e carinho envolve sua filha com informações cotidianas, e interesse na vida da filha que se encontra em cidade distante da sua filha. Apontam-se aqui as cartas citadas como documento de pesquisas. As seis cartas escritas por Maria recebidas e arquivadas por Cleusa oferecem ao historiador do presente, versões e vestígios de suas experiências individuais e relações familiares o que se reveste, por princípio em "fontes que o historiador não pode prescindir em seu ofício e que servem igualmente a outros estudiosos que se interessam por algum aspecto da vida humana, quer seja relacionada á linguagem, á escrita, á educação, às mentalidades ou aos costumes". (CASTILLO, 2001, p.16). Assim esta pesquisa possibilitou o acesso a uma história de vida nas cartas, e aprende-se que devemos lutar pela ampliação de estudos sobre a escrita e seus efeitos sobre a vida de cada um de nós. Para Maria Teresa Santos Cunha, As cartas são praticas epistolares das pessoas comuns, chamadas de escrituras ordinárias ou escritos sem qualidades, e sendo assim abrindo cada vez mais um rico campo para as pesquisas sobre praticas e funções culturais da escrita na sociedade letrada que se desenvolve a partir do século XIX. Essas cartas trouxeram a esse pesquisador fontes que servem a outros estudiosos. E divulgar aspectos do feminino que ficam, muitas vezes, escondidas de olhos menos atentos, na perspectiva da relação de uma mãe, para sua filha no viés das cartas escritas e tornar explícita a vivência do sentimento de amor. A temporalidade distinta, e a importância de arquivar as cartas como documentos para pesquisa e fontes.

Conclusão

Assim o trabalho foi realizado na perspectiva e estudo das cartas como documento, a mãe compartilha as angustias, desejos, alegrias, dificuldades para sua filha. Cartas ou mesmo arquivos particulares esses que passam muitas vezes ameaçados pela cultura do descarte, na perspectiva da história, é contextualizado os aspectos do cotidiano, e da temporalidade no espaço e no lugar que foram escritas, as cartas são praticas epistolares das pessoas comuns, chamadas de escrita ordinárias ou escrita sem qualidade. Portanto acreditamos ser necessário a sensibilização junto á escrita, e através da abordagem biográfica o sujeito produz com um processo do conhecimento sobre si, ou seja fala tanto de quem escreve como revela sempre algo de quem a recebe, anunciando a intensidade do relacionamento entre os envolvidos.

Referências Bibliográficas

BOLLÉME, Geneviéve. O povo por escrito. São Paulo: Martins Fontes, 1988

CASTILLO GÓMEZ, A.(ed).Cultura escrita e clases subalternas: una mirada española. Madrid: Sendoa, 2001.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Na plataforma do escrito: cartas entre professoras. Universidade do Estado de Santa Catarina, ano.

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo, UNESP, 2002

FOUCAULT, M. O que é um autor? Lisboa: Passagens, 2000.

HEBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escrita pessoal e seus suportes. In : MIGNOT, A .C.V; BASTOS, M. H.C; CUNHA,M.T.S; (orgs).Refúgios do Eu. Educação, Historia, escrita Autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. P.29-61.

326

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

326 - O JORNAL COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

CAMPOS, K. C.

kris-cruzz@hotmail.com

Palavras-chave: História; Ensino; Arquivo; Patrimônio

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre o processo de utilização de novas fontes em pesquisas históricas, especialmente no ensino de história através de ações educativas, levando em consideração a transição da história tradicional para a nova história que possibilitou novas abordagens e perspectivas historiográficas. Destaca assim a utilização da imprensa, especificamente jornais, como fontes e objetos de pesquisas, como esta nova ferramenta começou a ser aceita por historiadores e pesquisadores em geral, refletindo assim sobre a importância de construção e preservação dos arquivos históricos, como meios de comunicação entre o acervo e a sociedade pesquisadora. Por fim refletiremos como o jornal, pode também ser utilizado em sala de aula através de novas propostas metodológicas para as aulas de história.

Metodologia

O professor/ historiador precisa ir além da sua prática enquanto educador e pesquisador, precisa saber relacionar história e memória, o papel de um historiador está em não ater se às classificações do tradicional, compete a ele muito mais que preservar e guardar a memória. Dessa maneira podemos refletir acerca de novas propostas metodológicas para as aulas de história, demonstrar aos educandos e educadores o quanto estes lugares não formais de ensino podem contribuir para a integração do conhecimento compartilhado. Esta é uma proposta de ação educativa visando estender o assunto de “guerra fria” da sala de aula para os jornais no acervo do arquivo histórico do município. Considerando que os alunos já conhecem teoricamente o contexto relacionado ao conflito, a turma estará dividida em duplas, onde cada uma ficará responsável por um ano de publicação do jornal, entre os anos de 1955 a 1965.

Os alunos devem identificar nas reportagens os discursos anticomunistas presente nos jornais, lembrando que o tema já foi abordado em sala de aula, como sendo um reflexo da Guerra Fria no município; Durante a atividade as duplas irão fotografar e anotar os pontos que mais lhes chamarem a atenção. A proposta é de refletir junto aos alunos o quanto este contexto internacional esteve presente na região em que vivem, buscando desconstruir a história de grandes heróis nacionais, mas levando o aluno a refletir sobre “os dois lados da moeda”, percebendo assim a forte influência internacional na cidade.

Resultados e Discussão

Durante o processo de desenvolvimento do conhecimento histórico, historiadores, pesquisadores e também professores da área de história, entendem como imprescindível o contato com as fontes. No entanto, assim como muitos historiadores se sentiram inseguros em relação a utilização de novas fontes, através da perspectiva da nova história, desligando-se exclusivamente dos documentos escritos, atualmente ainda existem muitos docentes de história na educação básica que se sentem incapazes de adaptarem novas metodologias e didáticas para as suas aulas.

Historiograficamente, até o século XIX é denominado como o período tradicional da história; neste período historiadores e pesquisadores entendiam que a história deveria ser verídica e com isso reconheciam como fontes apenas documentos escritos, preocupando-se apenas com uma história nacional e internacional, dificilmente em âmbito regional, pois buscavam uma história "total" dos fatos como foi caracterizada pela nova história. Com isso, marginalizavam muitos aspectos relacionados às atividades humanas, o contexto não interessava aos estudiosos desse período, apenas os acontecimentos em específico.

Em meados do século XX novos debates em relação a história e a novas perspectivas para a história foram surgindo, dando espaço para uma nova corrente historiográfica, onde não especificamente existe uma homogeneidade de ideias, mas que ficou conhecida como "nova história". Este novo olhar tinha como objetivos a necessidade de se pensar uma história não mais fundamentada em grandes nomes e figuras políticas, buscando entender além dos acontecimentos da história tradicional, as estruturas sobre estas transformações, considerando personagens, valorizando as mudanças sociais e econômicas ao longo dos fatos. Esta nova forma de pensar a história além de reconhecer todo o contexto e figuras que durante muito tempo permaneceram como pano de fundo na história tradicional, também sente a necessidade de novas abordagens metodológicas para a compreensão destes novos elementos.

Dessa maneira, além de fotografias, cinema, história oral, entre outras formas de pensar a história, a imprensa, mais especificamente jornais, também se tornam uma possibilidade para interpretar a história pelo ponto de vista dos excluídos. Os jornais são caracterizados por na maioria das vezes carregarem uma forte influencia política e social sobre suas informações, sua falta de objetividade contribuiu para uma difícil aceitação dos historiadores em utilizá-lo como fonte principal de suas pesquisas. Contudo, sabemos que ele pode sim ser uma fonte rica em informações, desde que saibamos interpretá-lo, e assim como qualquer outra fonte, mesmo documentos escritos, existe a necessidade de conhecer esta fonte por inteira. Propostas de ações educativas em lugares não formais de educação ainda estão muito distantes do cotidiano de professores e alunos da educação básica, Porém, mesmo que em passos lentos estes "lugares de memórias" vêm sendo utilizados não apenas para fundamentação de pesquisas, mas também como locais de integração entre história e memória na aprendizagem dos alunos na disciplina de história. Considerando que essa aproximação do público escolar em lugar de memória, faz com que o aluno também se sinta sujeito de sua história.

Conclusão

Compreende-se a tamanha dificuldade de aproximação do ensino escolar tradicional com os demais meios e espaços informais de educação, seja pela desvalorização do profissional da educação ou pela falta de apoio e de verbas para a rede pública de ensino.

Porém, este trabalho visa compreender tal importância tem para o ensino de história a utilização de metodologias alternativas, onde os alunos possam identificar todos os protagonistas da história e compreender a relação entre contextos internacionais, nacionais e municipais. Dessa maneira, a história apresenta uma forte ligação de poderes políticos, econômicos e religiosos em que não permitem apresentar personagens únicos e centrais, como na maioria das vezes são abordados nos livros didáticos.

Referências Bibliográficas

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos.In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas.2.ed, São Paulo: Contexto,2008.

BEZERRILL, Simone da Silva. Imprensa e política: Jornais como fontes e objetos de pesquisa para estudos sobre abolição da escravidão. Maranhão: UEMA,2011.

BURKE, Peter. Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 318p.

RÉMOND, Réne. Uma história presente. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV,2003.

383

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

COSTA, M. O., DAMAZIO, J.

moc@unesc.net, jaquee.livre@hotmail.com

Palavras-chave: Patrimônio Imaterial; Rendeiras; Rendas de Bilro; Ciclo do Carvão

Introdução

Trata-se de um estudo que identificou e localizou as mulheres e/ ou familiares que trabalhavam na fabricação das rendas de bilro em Criciúma- SC entre os anos de 1950 a 1980. Essas mulheres vieram do litoral catarinense, principalmente dos municípios de Laguna e Imaruí para a cidade de Criciúma, durante o ciclo da mineração do carvão. A proposta investigativa oferece visibilidade a um dos fazeres da cultura popular, identificado como patrimônio imaterial de Santa Catarina. Esse estudo é uma continuidade de um projeto amplo que o Grupo de Pesquisas: Patrimônio Cultural: Histórias e Memórias desenvolveu durante os anos de 2013 e 2014, intitulado: Circulando pela cidade, reconhecendo o patrimônio imaterial de Criciúma.

Metodologia

A metodologia empregada foi basicamente a história oral de vida, associada a coleta de depoimentos registrados em formulário construído para esse fim. E, revisão bibliográfica acerca dos trabalhos de renda de bilro em Santa Catarina e outras categorias referentes ao objeto de estudo. As Histórias de vida foram feitas com rendeiras, os depoimentos com vizinhos e vizinhas e familiares das rendeiras. Em um primeiro momento foram entrevistadas duas rendeiras, Maria Brasil Rocha, nascida em 1925 e Custódia Ramos Mello, nascida em 1924. As entrevistas foram transcritas e estão sendo devolvidas as entrevistadas, de acordo com o que estabelece a metodologia da história oral (MEIHY, 1996). Foram construídas fichas para entrevista com familiares e vizinhas com dados como: identificação, grau de parentesco ou vizinhança, nome da rendeira citada, onde morava, motivo da vinda para Criciúma, como e com quem comercializava sua arte. Essas fichas estão sendo finalizadas para organização do estudo. Foi feito levantamento de vários estudos que abordam: a história das atividades carboníferas que incentivou a migração para Criciúma de pessoas que viviam no litoral, sendo que trouxeram junto com a mão de obra, sua cultura. Os conceitos de patrimônio cultural e imaterial, identificando a arte de fazer rendas de bilro, como patrimônio imaterial e estudos específicos dessa arte em Santa Catarina. Essas discussões são utilizadas para analise e compreensão do estudo proposto.

Resultados e Discussão

Ao Circular pela cidade buscando indícios de seu patrimônio imaterial, foram encontradas algumas rendeiras e alguns de seus familiares. Percebeu-se que essas mulheres vieram para Criciúma no Ciclo do Carvão, ou seja, acompanhando esposos e/ou familiares que vieram trabalhar na extração do carvão. Pelas entrevistas e depoimentos foi possível identificar que as rendas de bilro eram vendidas para ajudar na subsistência das famílias. As mulheres entrevistadas vieram de Imaruí e Laguna e os familiares de outras rendeiras dos quais foram tomados depoimentos confirmam, a maioria do município de Imaruí. O

trabalho das rendas de bilro tem sido discutido em estudos realizados em Florianópolis, as rendeiras dos municípios em torno de Laguna, não são mencionadas. A arte de fazer rendas de bilro envolve algumas ferramentas, como a “trepeça”, os “piques”, a linha e os “bilros”. O resultado dos trabalhos materializavam-se em vários modelos de toalhas de mesa, cochas e alguns detalhes para roupas. As mulheres os descrevem assim: trilhos, toalha de banquete, bandejas, oval. Cada uma dessas peças indicava um uso para a decoração de lares. Essas peças também eram construídas seguindo pontos especiais como: “meio ponto”, “folha”, sapinho, margarida, “biroró”, nomenclaturas especificas desse saber fazer. Alguns dos objetos citados para a fabricação, o resultado dos trabalhos e a técnica somente são reconhecidos por aquelas que fazem o trabalho ou por pessoas que os conhecem, a maioria das pessoas atualmente ignoram o que sejam, isso é, perderam parte da memória coletiva de seus antepassados. Compreende-se que o risco do desaparecimento de saberes utilizados no passado apresenta-se como uma ameaça ao DIREITO DA PRODUÇÃO CULTURAL construídos pela sociedade, ao DIREITO A MEMÓRIA HISTÓRICA, garantido pela Constituição brasileira no art 215 - “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”. As rendas de bilro fazem parte dos bens intangíveis, ou bens imateriais, dentro do Patrimônio Cultural . Que sãos os □saberes□, as técnicas, as práticas culturais que envolvem a culinária, o artesanato, a música, as fábricas rudimentares, a dança, as artes de forma geral. (Lemos, 1987). As rendas de bilro fazem parte do artesanato de Santa Catarina, vinculado a imigração portuguesa e açoriana e são reconhecidas como “arte popular”. As mulheres vendiam suas rendas diretamente para suas freguesas ou entregavam para uma atravessadora que as comercializava inclusive nos balneários do Rio Grande do Sul. Portanto, era uma das relações econômicas que circulou em Criciúma com o advento das Atividades carboníferas.

Conclusão

O trabalho investigativo identificou até o momento 12 rendeiras que trabalharam em Criciúma. Dessas rendeiras, apenas duas foram localizadas ainda vivas, que não tecem mais. Até a década de 1980, as mulheres localizadas ainda realizavam seus trabalhos. A pesquisa ratificou a presença desse saber fazer associado as atividades carboníferas, como um meio das mulheres contribuírem com as despesas das famílias. A pesquisa compreendeu que esse saber fazer é um patrimônio cultural, situado como imaterial e tem particularidades diferenciadas do trabalho de Florianópolis, pois alguns “pontos” realizados pelas rendeiras de Florianópolis não foram identificados nas entrevistas e depoimentos. Compreende-se então que o Ciclo do Carvão, além de ser uma referencia econômica em Santa Catarina, modificou a vida social em Criciúma e proporcionou trocas culturais.

Referências Bibliográficas

ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (org). Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009

ANDRADE, Mario de. In: LEMOS, Carlos. O que é Patrimônio Histórico, 1981

ANGELO Elis Regina Barbosa. Tecendo Rendas: Gênero, Cotidiano e Geração/ Lgoa da Conceição Florianópolis – SC.Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2005

BOSI, Eclea. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 199

CANCLINI, Néstor García. As culturas populares no capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1982

DE CASTELLS, Alícia Norma González e GODOY, Clayton Peron Franco (orgs). Ecos e Imagens do Patrimonio Imaterial: inventario nacional de referencias culturais do sertão de Valongo. Florianópolis, SC: Iphan, 2008

LEMOS, Carlos. O que é Patrimônio Histórico, 1987

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Re) introduzindo História Oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História, revista do programa de estudos pós-graduados em história do Departamento de História-PUC/ São Paulo, 1993

PIAZZA,Walter F.A Epopéia Açoriana (1748-1756): Influência Cultural dos Açores em Santa Catarina.Florianópolis, SC: Ed. Conselho Estadual de Cultura, 1987

SANTOS, Miyrian. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. Revista Brasileira de ciências Sociais, ANPOCS, São Paulo, n.23, ano 8, p. 70-84, 1993

ZANELLA, Andréia Vieira. O Ensinar e o Aprender a Fazer Renda de Bilro: Estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural.Tese, Doutorado em Psicologia da Educação, PUC-SP, 1997

Fonte Financiadora

PIC 170

413

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

RODRIGUES, E., CARDOSO, M. G.

nanirodri@hotmail.com, michelegc@unesc.net

Palavras-chave: Patrimônio; Memórias; Identidade

Introdução

Foi construído como associação para os funcionários e familiares da Companhia Siderúrgica Nacional – CSN. Com o intuito de buscar recursos para o restauro da edificação, no ano de 2007 o mesmo foi tombado como patrimônio histórico. O abandono por parte do poder público ocasionou a destruição parcial do prédio no ano seguinte. Nesse sentido, através dessa pesquisa, foram localizados documentos e registradas memórias relacionadas ao Recreio do Trabalhador evidenciando a importância deste espaço e reconhecendo esse patrimônio como um evocador de memória social e ícone identitário local.

Metodologia

A primeira parte da pesquisa teve como objetivo o aprofundamento teórico e conceitual. Foram discutidos os conceitos de patrimônio cultural, história e memória. A segunda etapa teve objetivou a realização de um levantamento documental sobre o Recreio do Trabalhador. Foram realizadas buscas em arquivos da cidade de Siderópolis e também em arquivos particulares. O projeto proporcionou o contato com uma variedade de documentos tais como: estatutos, decretos, regulamentos, registros cotidianos relacionados aos usos do local e fotografias. Esses documentos nos ajudam a entender como se dava a dinâmica do clube desde sua construção em 1954 a até o encerramento de suas atividades e seu tombamento, e reafirmam sua importância para a comunidade local. Por último foram realizadas algumas entrevistas orais com moradores da comunidade, essas foram gravadas em áudio, através delas conseguimos entender a importância do local para a comunidade. Nesses registros percebemos que o clube é um elemento importante para a identidade da cidade. Outro aspecto que ficou evidente foram os diversos embates que ainda estão presentes em torno desse patrimônio, um lugar de disputas não apenas sociais mais políticas. Após o término dessas etapas citadas está sendo produzido um histórico sobre o local como também, um inventário com a documentação levantada.

Resultados e Discussão

O trabalho proporcionou a compreensão dos diversos usos do Recreio do Trabalhador entre eles como sede do Itaúna Atlético Clube, um time de futebol formado pelos funcionários da Companhia Siderúrgica Nacional. Construído no intuito de ocupar os funcionários e familiares nas horas de lazer, longe das responsabilidades exercidas na empresa. Durante as pesquisas nos documentos, foram identificadas várias atividades realizadas no dia a dia da sede social, como jogos de dominó, sinuca e os encontros dos amigos no bar o que era frequente depois de um dia cansativo de trabalho. Além do que foi relatado, aconteciam outros eventos, no início da sua fundação, a própria companhia CSN utilizava o lugar para realizações de festas em comemoração ao Dia do Trabalhador,

Dias dos Pais e Mães, Festas de Natal e Réveillon, como foi citado nas entrevistas e evidenciado através de fotos. Com o decorrer dos anos, o local passou a ser usado por toda a comunidade, escolas e até mesmo pela igreja para a realização de festas. Em seguida os bailes e matines nos fins de semana ocupavam as horas dos associados e comunidade em geral. Bailes de debutantes, formaturas, bailes de carnaval eram os mais concorridos. Nas entrevistas, percebe-se o envolvimento de toda a comunidade em torno desse local, um dos mais disputados da época e que acabou se tornando um ícone. Além de todos esses eventos, ocorriam também as reuniões sindicais, em que vários assuntos eram colocados em pauta e levados a votação, apontando umaresistência por parte dos próprios sindicalistas, pois sabemos que o setor carbonífero era cercado por tensões trabalhistas. Essa pesquisa ajudou a compreender as tensões em torno dessa edificação, começando pelo abandono até o processo de tombamento por parte do poder público, tombamento esse que ocorreu buscando viabilizar recursos não apenas para a reforma do Recreio, mas para toda estrutura física deixada pela CSN (Companhia Siderúrgica Nacional) na cidade de Siderópolis, parte desses prédios foram doados para empresas em regime de comodato, outros sem uso, acabaram ruindo, que é o caso do Escritório e do Recreio, ambos tombados por decreto em 2007. Ainda a pesquisa proporcionou o levantamento de um importante acervo sobre a edificação, além das memórias dos moradores. Foram encontrados registros de várias atividades no local, registro de filmes que eram exibidos no cinema, registro de bailes, sócios ente outros. A partir do material coletado será elaborado um histórico e um inventário, para que posteriormente possa ser utilizado por outros acadêmicos e/ou interessados estimulando inclusive novas e efetivas ações para a preservação.

Conclusão

Podemos concluir que o espaço representa diferentes identidades e tensões presentes na cidade. Levando em conta que esse bairro se constituiu em torno dessas estruturas do carvão, entendemos que não apenas o Recreio do Trabalhador como todas as outras edificações deixadas pela Companhia Siderúrgica Nacional representam não apenas a história de uma cidade, mas são evocadores de memória e identidade, de toda a região carbonífera. O processo de tombamento, conforme destacado pelo ex-prefeito, aconteceu por uma pressão da comunidade. Foram travadas várias disputas pelo uso desses locais, lutas que perduram até hoje. Desde que foi entregue aos cuidados do poder público, todas essas estruturas, foram alvos de especulações, disputas político-partidárias e interesses privados, sendo que nenhuma teve resultado, levando ao abandono total.

Referências Bibliográficas

CAROLA, Carlos Renato (Org.). Memória e cultura do carvão em Santa Catarina: impactos sociais e ambientais. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2011. 326 p.

GOULARTI FILHO, Alcides. Memória e cultura do carvão em Santa Catarina. Florianópolis: Cidade futura, 2004. 394 p.

LANDIM, Paula. Percepção e Preservação Do Patrimônio Arquitetônico. In: V Seminário Nacional. I Encontro Latino Americano de Preservação e Revitalização Ferroviária. Anais... Piracicaba, SP, 2001. (online)

LEMOS, Carlos A. C. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral e memória: a cultura popular revisitada. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003

Fonte Financiadora

PROJETO PIC - ARTIGO 170.

468

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

PESSOA, M. N., VENERA, R. A., CARDOSO, P. J. F.

menina-lilas@hotmail.com, raquelsenavenera@gmail.com, paulino.cardoso@gmail

Palavras-chave: Arte; Africa; Ensino de História; Memória Social

Introdução

Este trabalho objetiva demonstrar como o Marabaixo, uma dança com fortes elementos da cultura africana, constituiu territorialidades afrodescendentes, a partir da construção da Fortaleza de São José de Macapá no século XVIII, no estado do Amapá. Através da juventude, os batuques, as práticas e a arte de dançar foram ressignificadas. Em 1940 marcavam em suas letras a expulsão dos afrodescendentes da frente da cidade, para dar lugar a modernização. No tempo presente, as dançadeiras tomam uma responsabilidade política educativa, a de ensinar os alunos a lidar com as diferenças e conhecer a história do seu lugar, debatendo questões como o racismo e preconceito, fortalecendo o ensino de história das populações africanas.

Metodologia

Privilegiamos as seguintes fontes de pesquisa: Fotografias do Museu da Imagem e do Som – MIS, que funciona dentro do Teatro das Bacabeiras, e documentos como o Jornal Amapá - Órgão do Território Federal do Amapá das décadas de 1940 e 1950, localizados na Imprensa Oficial, jornais disponíveis on-line e impressos, como o Diário do Amapá, o Jornal do Amapá e o Portal G1. Segue-se, primeiramente, articulando as fontes citadas e as análises dos seus discursos a partir de autores que problematizam o jogo de construção da memória e identidade no tempo. Para a construção de uma narrativa histórica, as imagens intercalam a História Oral, pois são fotografias que constam nas memórias das pessoas e fazem relação com as políticas que compunham os jornais da época, sendo selecionadas para expor uma visualidade da cidade, observando como viviam as pessoas, e o “antes e depois” das políticas de modernização. Essas fontes serão entrecruzadas com a memória dos moradores da antiga Vila de São José de Macapá utilizando a metodologia da História Oral. É nessa perspectiva que essa narrativa é construída, tratando de pessoas comuns que revelam uma memória individual e também coletiva, funcionando como uma fonte documental importante para a história da cidade de Macapá.

Resultados e Discussão

O Marabaixo como uma forma especial de apropriação cultural pode favorecer a percepção acerca da história da cidade de Macapá, dos percursos dos africanos e afrodescendentes, das tensões urbanas, dos sujeitos que fizeram parte desses caminhos percorridos e contados através de relatos orais. É bem mais do que a história – são sentimentos, vidas que saem do conforto do anonimato para serem problematizadas.

As formas de articulação, que por meio de narrativas foram construídas nesse trabalho, deram-se para pensar as políticas de identidades como políticas em um tempo histórico. Nesse sentido, o debate sobre identificações afro-brasileiras se coloca na ordem do dia quando reafirma-se que a educação pode, com um pós-currículo, “efetuar diferenças e

deslocar as disposições de poder" (HALL, 2001, p. 339).

Será feita uma relação da história do Amapá, das memórias de velhos e das novas aspirações dos jovens em relação ao Marabaixo, interagindo e discutindo a possibilidade das escolas e da Fortaleza de São José serem palco na construção de novos espaços de luta e resistência, debatendo preconceito racial, tratando de histórias de vida e depoimentos de quem dança o Marabaixo e vê nele uma ferramenta de luta por igualdade e resistência contra o racismo e pela valorização de uma cultura. Será feito um debate com o movimento negro por meio da Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para Afrodescendentes (Seafro), para vislumbrar práticas educativas e possibilidades de criar mecanismos de aprendizado de uma cultura e de luta por um espaço agora reivindicado através da "dança do Marabaixo".

O "Marabaixo" é uma criação dos afrodescendentes na demarcação de territórios, reivindicando uma história que foi escrita nos seus ladrões. Existe um desejo de se criar referências, e com um patrimônio é possível ver as marcas do tempo na trama urbana. Quais inclusões/exclusões essas histórias engendram? O que essa dança de Macapá, lugar onde se vê arranjos políticos de memória, agencia possibilidades de pertencimentos, identificações e subjetividades a esses afrodescendentes?

O Marabaixo tem muito da oralidade africana: uma canção do momento, de lamento, de vivências, de um cotidiano que remete às histórias dos mais velhos. Ele depende do "Ladrão", o roubar aquele momento, feito de (como um) repente da vida, e escreve um fato nas memórias que ficam nos versos das músicas. Um bate lá outro dá cá, entre perguntas e respostas nas rodas de Marabaixo, uns falam e outros retrucam, é um diálogo regado a gengibirra , muita comida e danças para comemorar um reencontro. Reencontro para lembrar quando, na escravidão, seus antepassados foram dispersos pela diáspora africana e espalhados pelos quilombos existentes pelos quatro cantos da cidade de Macapá.

Conclusão

Uma dança que vai além de passos coreografados, é história que se comunica nas escolas, nos trapiches, na Fortaleza. Por se fazer dançando, cantando e festejando a história e a memória as quais são compartilhadas, estão também vivas, são conflitos, sensações, sofrimentos. o Marabaixo "militante" que vai para escolas ensina que os caminhos trilhados em busca de liberdade, educação, igualdade são construídos pelas mãos de quem viveu e pode, através de suas memórias, manter a luta viva, criando a cada dia motivos e ações para enfrentar as diferenças, transformando o Marabaixo em uma arma potente por meio do ensino da história dos africanos e afro-brasileiros no enfrentamento da opressão e do racismo no Amapá e no Brasil.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE. Eliane. Cheiros e batuques do museu: Construindo conceitos poéticos no quilombo do Curiáu. Revista Negro e Educação – Linguagens, educação, resistências, políticas públicas, São Paulo. V.4, p. 73-93, 2007.

CARDOSO, Paulino; RASCKE, Karla. Lei Federal 10.639/03, discussão de conceitos: multiculturalismo, diversidade, ações afirmativas, racismo, preconceito, afrodescendente, negro, entre outros. Curso de Introdução aos Estudos e da diáspora. 2014, Florianópolis: UDESC. Não publicado.

CERTEAU, Michel. A invenção do Cotidiano: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth (organizadoras). – 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010 – (série cultura, memória e currículo).

CESÁIRE, Aimé. O discurso sobre o colonialismo. Porto: Poveira, 1971.

ESIABA, Irobi. O que eles trouxeram consigo: Carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora. Projeto História. São Paulo, n. 44, p. 273-293, jun. 2012.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. 1 reimpressão. Juiz de Fora. UFJF, 2005.

FABIÃO, Teresa. Danças africanas e interculturalidade: práticas artísticas e pedagógicas em Portugal. Revista Angolana de Sociologia. v. 8, p. 99-109, Jul. 2011.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed.34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. A identidade Cultural na Pós Modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2011.

MUSEU DA PESSOA. História falada: memória, rede e mudança social. Coordenadores Karen Worcman e Jesus Vasquez Pereira - São Paulo: SESC SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 280.

QUEIROS, Igor. Formas africanas de lidar com o passado: Oralidade, mitos, ritos, tradições. In MORTARI, Claúdia (Org). Curso de Introdução aos Estudos e da Diáspora. 2014, Florianópolis: UDESC. Não publicado.

ROMÃO, Geruse. Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: A lei 10.639/03 É LDB. Curso de Introdução aos Estudos e da diáspora. 2014, Florianópolis: UDESC. Não publicado.

SALLES, Vicente. O Negro no Pará sob o Regime da Escravidão. Rio de janeiro. Coleção amazônica. UFPA, 1971.

VENERA, Raquel Alvarenga. Discursos educacionais das subjetividades cidadãs e implicações no ensino de História: Um jazz possível. 2009. 269 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

VIDEIRA, Piedade Lino. Marabaixo, dança afrodescendente: Significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

THOMPSON, Paul. A Voz do passado: a História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

470

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

MARTINS, T. L. R., SANTOS, T. C.

thiagolucasmartins@yahoo.com.br, ttaticampos@yahoo.com.br

Palavras-chave: Museu; Memória; Trabalho

Introdução

O presente artigo tem a intenção de propor um debate sobre dois espaços de memória localizados na região central de Belo Horizonte- MG. O Museu de Artes e Ofícios (MAO) e o Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos (MUQUIFU). O Museu de Artes e Ofícios possui um acervo permanente composto por instrumentos e ferramentas de trabalho utilizadas no período pré-industrial brasileiro, entre os séculos XVIII ao XX. O Museu dos Quilombos e Favelas Urbano, também conhecido como MUQUIFU tem como proposta valorizar, através de exposições temporárias, a memória local e o cotidiano dos moradores do Aglomerado Santa Lúcia. O objetivo do texto é pensar sobre os espaços de memória que tem como temática principal de seus acervos o trabalhador negro pobre e morador das periferias.

Metodologia

Metodologicamente, com o propósito de fundamentar a ideia de que tanto o Museu de Artes e Ofícios quanto o Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos são espaços de memória e que podem auxiliar os visitantes a pensar sobre as condições de vida do trabalhador. Foi realizada uma pesquisa bibliografia as paginas do sistema de teses e dissertações do IBCT, UFMG e USP com os seguintes descritores “ Museu” “memoria” “identidade”. Os resultados obtidos foram a base da nossa revisão de literatura sobre o tema e se constituem como uma fonte teórica relevante quando tratamos sobre a construção de espaços de memoria.

Resultados e Discussão

O acervo do Museu de Artes e Ofícios – MAO e do Museu dos quilombos e favelas urbanos – MUQUIFU possuem objetos que discutem os modos de vida e as condições de trabalho, seja do operário dos séculos XVIII e XX ou do trabalhador negro, pobre e morador das periferias urbanas. O MAO e o MUQUIFU dialogam porque trazem nos seus objetos a historia de vida das camadas populares. O Museu dos quilombos e favelas urbanos - MUQUIFU está localizado no Aglomerado Santa Lúcia, no município de Belo Horizonte em Minas Gerais. A proposta desse museu é valorizar a memória local e o cotidiano dos moradores que vivem nesse espaço da comunidade. Ao longo dos anos, esses moradores têm permanecido na comunidade e resistido à pressão imobiliária de órgãos públicos e privados. O público da Vila Estrela é composto por moradores negros e pobres, pessoas que desempenham trabalhos considerados menos importantes na sociedade categorizada em classes.

O museu do MUQUIFU busca dialogar com a perspectiva da resistência dos moradores da favela, nota-se essa característica, também, pela presença da palavra quilombo como parte do nome desse museu. Essa palavra esteve presente no período da escravidão no

Brasil e no pós-abolicionismo ficou na invisibilidade por 100 anos e retornou com a Constituição brasileira de 1988. Atualmente, o conceito de quilombo foi resignificado. O termo quilombo foi referenciado em documentos como o Regimento dos Capitães-do-Mato de 1722 e no Conselho Ultramarino de 1740 no período da escravidão para se referir ao agrupamento formado por negros escravizados que fugiam por estarem descontentes com o regime da escravidão. Com a abolição da escravidão os quilombos consequentemente deixaram de ser lugares que abrigavam negros que destoavam da ordem vigente à época. Porém, ressalta-se que esses agrupamentos não deixaram de existir e enfatiza-se que outros locais, posteriormente a esse período se formaram como quilombos. Contudo esses grupos não estavam sendo contemplados na legislação brasileira e com isso foram sendo invisibilizados na sociedade.

Fundado em 2005, o MAO está localizado no conjunto arquitetônico da Praça Rui Barbosa, popularmente conhecida como Praça da Estação, na região central de Belo Horizonte – MG. A coleção do museu está disposta em dois prédios históricos da antiga Estação Ferroviária Oeste de Minas e Estação Ferroviária Central do Brasil. Há no conjunto arquitetônico da Praça da Estação dois prédios históricos que hoje comportam o acervo do MAO e que na década de 1920 abrigavam a Estação Ferroviária Oeste de Minas, erguida em 1920, e a Estação Ferroviária Central do Brasil, construída em 1922. Os trabalhos representados no MAO revelam um saber construído por trabalhadoras e trabalhadores, seus modos de vidas, condições de trabalho, habilidades e técnicas desenvolvidas e aprendidas na época pré-industrial. Em relação ao Museu dos quilombos e favelas urbanos – MUQUIFU pode-se perceber o sentimento de pertencimento dos moradores com o Aglomerado Santa Lúcia. E isso ficou mais evidente com a construção do MUQUIFU.

Conclusão

Ao longo do texto pode-se perceber que tanto o Museu de Artes e Ofícios – MAO quanto Museu dos quilombos e favelas urbanos – MUQUIFU possuem historias e objetos museais que se cruzam. Os dois espaços de memória trazem o trabalhador como figura central da temática da exposição. Ressaltam os modos de vida, a condição de trabalho as habilidades e as práticas sociais das classes populares. . Por meio da reflexão sobre o patrimônio tanto o MAO, quanto o MUQUIFU podem se constituir como importantes museus para problematizarmos questões sociais. Segundo Cury (2010), o museu é um espaço essencialmente voltado para a educação patrimonial, pois nesta instituição é possível obter experiências e uma variedade de pensamentos sobre a origem do acervo.

Referências Bibliográficas

MIRANDA, André de Sousa. A gênese da preservação do patrimônio municipal de Belo Horizonte: movimentos sociais e a defesa da Praça da Estação. 2007. 240 [1] f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura.

BRASIL. Decreto n° 4.887, de 20 de novembro de 2003. Brasília (DF). Disponível em: . Acesso em: 04 mar. 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília (DF). Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2014

CURY, Marília Xavier. Educação em Museus, Cultura e Comunicação. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. et al (Orgs.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação ambiental, educação em ciências educação em espaços não escolares, educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.357-386

GUIMARÃES, Carlos Magno. A negação da ordem escravista: quilombos em Minas

Gerais no século XVII. São Paulo: Ícone, 1988.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli, CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidades e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf . Acesso em: 25 de Jan, 2016.

487

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

FELTRIN, R. F.

fabrefeltrin@gmail.com

Palavras-chave: Núcleo Inicial; Patrimônio Cultural; Centros Urbanos

Introdução

A contemporaneidade é marcada pela aceleração da tecnologia que resultou na fabricação de muitos bens de consumo, facilmente descartáveis, substituíveis. Vivemos o tempo da efemeridade que influencia a vida cotidiana das pessoas. Pela globalização a cultura, a religiosidade, os gostos se confundem em quase todo o planeta. Partindo dessa percepção, a pesquisa tem o propósito de analisar o núcleo inicial da cidade de Criciúma, composto pela Praça Nereu Ramos e edificações do entorno, como lugar de memória e de identidade e perceber as implicações que esse espaço tem em relação à cidade, aos usuários do espaço e aos fenômenos contemporâneos.

Metodologia

Por tratar de questões patrimoniais, históricas, assuntos pertinentes ao comportamento humano e a influência da arquitetura e do urbanismo na sociedade, a abordagem da pesquisa é do tipo qualitativa. (SILVA; MENEZES, 2001) Os procedimentos técnicos que melhor se enquadram nessa classificação são a pesquisa bibliográfica, que é elaborada a partir de pesquisas e materiais já publicados por outros ou pelo mesmo autor, constituído basicamente de livros, artigos periódicos e publicações online, e o estudo de caso, que envolve um estudo aprofundado em cima de um objeto de trabalho, a fim de construir amplo e detalhado conhecimento. (SILVA; MENEZES, 2001) (GIL, 1991) Para uma melhor compreensão do estudo de caso, uma das ferramentas é a pesquisa de campo. É a pesquisa utilizada com o objeto de conseguir informações e conhecimentos sobre um determinado problema, que tecnicamente se procura uma resposta, além de descobrir novos fenômenos e a relação que eles tem entre si. (MARKONI, LAKATOS, 1985). Além disso, a pesquisa documental também é uma classificação que será utilizada no trabalho. A pesquisa apresenta na introdução o histórico da núcleo inicial e a problematização. Num segundo momento, apresenta o conceito de centro urbano e a sua relação com a cidade atual e faz uma ponte com a discussão sobre o conceito de “lugar de memória", de autoria do historiador Pierre Nora e sobre a percepção do patrimônio histórico da arquiteta Prof.ª Dr.ª Paula da Cruz Landim. Também apresenta um panorama geral do desenvolvimento da cidade de Criciúma e o contexto histórico da Praça Nereu Ramos. Finaliza através de questionamentos e discussões a respeito da praça e a relação com o seu entorno imediato, e diálogos entre os conceitos apresentados e a dinâmica existente na praça e as conclusões deste estudo.

Resultados e Discussão

Falar sobre a identidade, ou sobre as crises que ela passa, é assunto bastante delicado que sempre está em voga nas cidades contemporâneas. Tanto no globo quanto no Brasil, a busca pelo novo e os avanços da globalização influenciam diretamente no consumo das sociedades atuais. Esses fatores interferem nas várias sociedades atuais e também no

indivíduo. (NASCIMENTO, 2012) (HALL, 2001)

O diálogo entre passado e presente se faz fundamental e necessário para o desenvolvimento de uma cidade, mas a busca obsessiva pela memória enquanto identidade nacional ou municipal, principalmente nas sociedades ocidentais, é um dos fenômenos políticos e culturais da contemporaneidade que caracteriza uma volta ao passado que contrasta com as manifestações do futuro. (HUYSSEN, 2000) A expansão urbana contemporânea apresenta um contexto de sociedade multiétnica, multireligiosa, e extremamente heterogêneas, fenômenos esses que contribuem para a ampliação do conceito de patrimônio cultural e que trazem não só uma memória oficial e uma identidade única, mas sim memórias individuais e coletivas e identidades pluralizadas.

Se tratando do conceito de centro histórico, falamos do núcleo urbano inicial da cidade e do vínculo com o patrimônio, a identidade e a memória local. Logo, define-se a temporalidade mais complexa que a do restante da cidade. Precisa-se valorizar a preservação da história e estimular a heterogeneidade das atividades de um centro. A reabilitação dos centros históricos deve ser fundamentada com a premissa de incrementar e não de regressar no tempo, como muitas vezes é o que acontece (CARRION, 2002). Segundo Lapa e Zancheti (2002, p.35), “a grande questão que se coloca é como manter um processo de transformação do território que não cancele essa herança e que inclua o novo numa relação de ‘harmonia’”.

Os projetos de intervenção urbana nesses centros precisam considerar uma análise na herança histórica e patrimonial, bem como a sua funcionalidade e a inserção urbana do espaço. Mas, o principal critério a ser avaliado é a necessidade de se fazer a intervenção. Atualmente, a recuperação dos centros significa melhorar a imagem da cidade a fim de promover o sentimento de pertença, a reutilização de edifícios e consequentemente a valorização do patrimônio construído (VARGAS; CASTILHO, 2009).

É importante compreender o centro histórico como um objeto mutante, onde a funcionalidade vai depender da modalidade de inserção no processo. Segundo Adams (2002, p.20), “[...] trabalhar com o legado do passado é um desafio para muitas cidades, pois representa uma atuação integrada em vários planos da realidade local.”. A cidade precisa ser considerada um artefato, um bem cultural de qualquer povo, e é no centro urbano o local onde há a maior concentração de características patrimoniais de uma cidade. (LEMOS, 2010)

Conclusão

No caso dos centros urbanos históricos que se desenvolvem de maneira desordenada e que sofrem da apropriação comercial e da mídia, é de extrema importância que se considere não só uma edificação ou um espaço isolado, mas todo o contexto em que o centro urbano se encontra, como no caso, desse estudo a Praça Nereu Ramos em Criciúma. Com a premissa de ter a arquitetura como ferramenta de reafirmação da identidade do lugar e de reconhecimento das características culturais, históricas e arquitetônicas da área objeto de estudo espera-se que, através da metodologia adotada, seja possível perceber as implicações que o centro de Criciúma/SC tem em relação à cidade, aos usuários do espaço e aos fenômenos contemporâneos, classificando-o como lugar de memória e identidade.

Referências Bibliográficas

ADAMS, Betina. Preservação urbana: gestão e resgate de uma história; patrimônio de Florianópolis. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. 191p.

CARRIÓN, Fernando. Vinte temas sobre centros históricos na América Latina. In: ZANCHETI, S. M. (org.). Gestão do Patrimônio Cultural Integrado. Centro de conservação

integrada urbana e territorial. PPGDU. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002. 316 p.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1988. 159p.

HALL, Stuart. A identidade cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUYSSEN, Andreas. Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. 116p.

LAPA, T.; ZANCHETI, S. M.. Conservação integrada urbana e territorial. In: ZANCHETI, S. M. (org.). Gestão do Patrimônio Cultural Integrado. Centro de conservação integrada urbana e territorial. PPGDU. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002. 316 p.

LEMOS, Carlos A. C. O que é Patrimônio Histórico. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 127p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Ed. Atlas, 1985. 205 p.

NASCIMENTO, Dorval do. Faces da Urbe: processo identitário e transformações urbanas em Criciúma/SC (1945-1980). São Luís: Café&Lápis; Criciúma: EDIUNESC, 2012. 176p.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. (Trad. de Yara Khouri) In: PROJETO HISTÓRIA/10 – PUC/SP, 1993. p.7-18. Disponível em: < http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf >. Acessado em 17/06/2015

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa eelaboração de dissertação – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino aDistância da UFSC, 2001. 121p.

VARGAS, Heliana Comin Vargas. CASTILHO, Ana Luisa Howard de. (Org.) Intervenções em Centros Urbanos: objetivos, estratégias e resultados. 2ed. Barueri, SP: Manole, 2009. 289p.

499

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

RABELLO, A. O. G., VILPERT, E. G. L., SILVA, J. F.

alinegonc@gmail.com, elizandravilpert@hotmail.com, juboeira12@gmail.com

Palavras-chave: Preservar; Armazenar; Conscientizar

Introdução

O trabalho em tela constitui-se de uma oficina sobre preservação, restauro e conservação de documentos na escola Hercílio Amante no ano de 2015. A partir das discussões sobre o tema elencado, colegas e professores da instituição, resolvemos trabalhar com alunos/as na escola, sobre o que são os cuidados em preservar, conservar e restaurar os documentos. Além do que, como futuros docentes temos o compromisso de orientar essa prática. E temos ainda o dever de assumir uma nova postura que nos leve a praticar aquilo que estamos ensinando. Sendo assim, foi-nos proposto que nós do PIBID-História levássemos essa discussão para dentro das salas de aula, promovendo a partir da conscientização uma oficina. Nesta presente comunicação, apresentaremos o trabalho realizado do subgrupo PIBID/História na escola Hercílio Amante.

Metodologia

Desse modo, para que essa discussão não ficasse somente na teoria, juntamente com nossos docentes do PIBID e em parceria com o CEDOC foi realizada esta oficina supracitada, sendo que o próprio CEDOC nos disponibilizou os materiais necessários para realização da oficina. Foi então, realizada a oficina em dois momentos, o primeiro foi a contextualização, para que os alunos/as tivessem uma base de como realizar o manuseio com papeis (Documentos) e também aprender a dar valor aos seus e respectivamente a outros documentos. Após fundamentar a proposta do projeto, realizamos uma dinâmica com perguntas, onde cada aluno teria que tirar uma questão do envelope e responder diante da turma. Estas perguntas estavam todas dentro do contexto da oficina, levando o aluno a fixar o que tínhamos passado. Logo após, passamos para os passos que iriam precisar para a realização da oficina. Já no segundo momento, dedicamos a prática de higienização e restauro, onde os próprios alunos desenvolveram. Com isso, levamos por meio da prática de higienização de documentos todo processo que é feito com documentos por um profissional da área. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer de perto todo trabalho e ainda fazer o processo. Depois da realização pratica da oficina de higienização, e também sobre a orientação das acadêmicas do Pibid, abrimos para um debate, para detectarmos o quanto aprenderam e se nosso propósito foi alcançado.

Resultados e Discussão

Sabemos que documentos são parte de nossa história, tanto pessoal quanto social, então é importante enfatizar que o documento nos representa de alguma forma, e que não podemos descartá-los e guardá-los de qualquer maneira. Portanto, o nosso interesse era despertar nos alunos a valorização de seus e também de outros documentos, dando a eles os devidos cuidados. Achamos desta forma, relevante que todos tivessem a percepção na preservação, conservação e também na restauração, com isso

apresentamos o CEDOC, Centro de Memória e Documentação da UNESC , que esteve junto em todo processo, nos dando suporte para realização da oficina. Assim, este projeto aconteceu de uma maneira tranquila e com resultado satisfatório, considerando nossa pouca experiência com as salas de aulas, este veio a somar para todos os lados, tanto para o primeiro interessado que foram os alunos da Escola Hercílio Amante, tanto para nós do subgrupo, pois obtivemos experiência em sala de aula antes mesmo da nossa formação, e que por meio do PIBID foi possível. Para tanto, vimos que esta oficina também proporcionou na vida dos alunos a sensibilidade que esperávamos, pois por meio das discussões que tivemos nas reuniões do subprojeto com nossos colegas e professores, estes que também realizaram em outras escolas essa atividade, conseguimos estender a discussão para dentro das salas de aulas, mas agora com caráter pedagógico, onde nosso principal alvo foi despertar nos alunos o interesse pelos documentos, livros etc. por meio da oficina realizada. Esta prática concedeu aos alunos conhecer os materiais utilizados em um restauro, como também, a saber, como funcionam os cuidados básicos que necessitam para com os documentos, além disso, debatemos com eles formas de como se portarem em bibliotecas e em arquivos públicos, abrangendo no geral toda a importância que se deve ter com um simples documento. Que por vezes poderá ser utilizado a qualquer momento. Por este viés, os alunos nos deram retorno esperado, visto que para fazermos esta atividade extraclasse tivemos que movimentar e articular com professores e equipe diretiva da escola, que não é fácil, pois a escola tem uma rotina e é preciso segui-la nas ordens, e nossa atividade foi desenvolvida em comum acordo com a professora titular que nos respaldou e cedeu suas aulas com muito empenho. Portanto que tivemos este resultado positivo, assim saímos todos privilegiados, os alunos com um conhecimento que jamais foi passado nas escolas, e nos com nosso dever cumprido.

Conclusão

Levando-se em consideração esses aspectos mencionados, é de total relevância destacar que por meio desta prática houve avanços significativos em nossos conhecimentos, e que foi possível passar aos alunos aquilo que nos orientaram dentro do subprojeto Pibid-História. Neste viés, a Oficina de Prática em Preservação, Conservação e Restauro de Documentos na escola Hercílio Amante, teve papel fundamental na vida desses alunos, pois vimos o privilégio que tiveram por meio desta atividade. Mas não apenas isso, na nossa vida acadêmica também nos sentimos privilegiados, pois ao levarmos toda bagagem de conhecimento adquirida nos nossos encontros para dentro das salas aulas ficou evidenciado a importância deste tipo de atividade na formação dos alunos.

Referências Bibliográficas

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira. História & documento e metodologia de pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Fonte Financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

538

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

SOUZA, O. A., SOUZA, I. A.

odeciasouza@hotmail.com, izabel.maracaja@hotmail.com

Palavras-chave: Patrimônio Imateria; Memória; Identidade; Inventário

Introdução

Este estudo discute a experiência de elaboração do Inventário do Patrimônio Cultural de Maracajá, considera-se essa reflexão relevante para o universo acadêmico, principalmente no âmbito da História, pois as produções de autores como Nogueira (2007) e Lemos (2000) destacam que a conceituação, a preservação e o estabelecimento de políticas públicas a cerca do Patrimônio Cultural brasileiro geralmente contempla apenas a dimensão material, mesmo com o surgimento de novas teorias e legislações sobre os patrimônios imateriais, a efetivação de ações são incipientes. Apresenta-se, portanto, reflexões quanto a elaboração desse inventário, salientando a necessidade de interação entre materialidade e imaterialidade no processo de difusão dos patrimônios culturais. Para isso realiza-se inicialmente uma revisão conceitual e posteriormente problematiza-se a metodologia e os produtos resultantes do processo investigativo.

Metodologia

O lugar deste estudo foi delineado seguindo os princípios das pesquisas em ciências sociais e humanas compreendidos pela história, adotando a abordagem qualitativa de investigação acadêmica. Tendo como vertentes teóricas a História Cultural e a História do Tempo Presente, e os depoimentos orais juntamente com a pesquisa documental como aportes que constituem o corpus da pesquisa. Os bens culturais inventariados serão selecionados conforme a classificação proposta no Inventário Nacional de Referências Culturais - INRC, elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, compreendendo: Celebrações, Formas de Expressão, Ofícios e Modos de Fazer, Lugares e Edificações. Adota-se neste estudo a metodologia de história oral, sob os pressupostos da história do tempo presente, percebendo nos depoimentos as subjetividades, as ausências e as presenças em relação às memórias que envolvem os bens culturais imateriais de Maracajá. Para a aplicação da metodologia de história oral utiliza-se a tipologia de História Oral Temática que permite alcançar o objeto de estudo por meio das narrativas de quem os conhecem ou vivenciou. A seleção dos bens inventariados será delimitada pela aplicação de questionários junto as unidades escolares e a partir de indicações realizadas nas reuniões com moradores das diferentes comunidades que integram o município de Maracajá.

Resultados e Discussão

O objeto que será analisado nesta pesquisa é uma iniciativa de registro de algumas representações, expressões, conhecimentos e técnicas, assim como os objetos, artefatos e espaços culturais que são referências culturais para os maracajaenses.

A pesquisa não está concluída, por isso. os resultados das análises ainda são parciais. Mas para compreendê-los é preciso qualificar a reflexão a partir de alguns conceitos que habitam campos polissêmicos e conflituosos como: Cultura, memória, patrimônio e

identidade.

Segundo Eclea Bosi (1994) nas sociedades atuais ocorrem processos de “mutismo” que são capazes de “pedrificar” as lembranças de seus moradores. A estrutura das cidades cada vez mais individualizadas somadas a competitividade e a ambição econômica não permitem as interações que ocorriam no passado e as trocas culturais entre as gerações.

Nesse contexto cabe a reflexão de Maurice Habswaschs (199O) sobre memória coletiva, para o autor ela é mantida pelas relações sociais, sendo a linguagem elemento fundamental para legitimar a memória que é portanto, um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações e transformações constantes. Nesse sentido a memória é a base para a construção de identidades coletivas.

Durante a história da humanidade muitos grupos mobilizaram identidades coletivas para sustentar ou impor identidades duradouras. Conforme Eckert (2002, p. 79), no Brasil, na ânsia de acomodar as diferenças, os poderes dirigentes armados de uma legitimidade política, instauraram uma memória oficial do país que ainda ressoam como únicas verdades.

Percebe-se que o mesmo processo ocorre na seleção e preservação dos bens culturais, determinados grupos definem a preservação de um passado conveniente e fadam ao esquecimento o que lhes soa como inconveniente. Em relação ao conceito de Patrimônio Cultural Lemos (2000, p. 7-10), define três grupos: O primeiro são os elementos pertencentes, ligados à natureza. O segundo refere-se ao conhecimento, “as artes de fazer”, o “saber fazer” e o terceiro engloba os objetos, construções que são resultados de construções de sobrevivência do homem e da mulher ao longo dos anos.

No entanto, observa-se que com a redução dos espaços e das experiências sociais muitos bens culturais estão desaparecendo do cotidiano de comunidades tradicionais, seja por falta de um trabalho educativo e social que sensibilize a comunidade e o poder público para o registro e a manutenção destes saberes e fazeres. Ou porque estão ganhando espaços apenas em eventos festivos tornando-se atrativo turístico.

As análises empreendidas nesta pesquisa pretendem perceber os usos que se tem atribuído a memória e ao passado no município, além de vislumbrar as práticas, manifestações e saberes que resistiram a lógica do mercado cultural e permanece no cotidiano das comunidades.

As discussões dos resultados da pesquisa envolverão também problematizações a cerca das inter-relações entre as dimensões material e imaterial do patrimônio cultural. Para a pesquisadora Paula Landim (2001) nenhum elemento material existe de forma independente, a cultura material esta enraizada nas relações cotidianas da humanidade com o meio em que esta inserida, em seus saberes e fazeres.

Conclusão

Entende-se que o patrimônio imaterial é aquele que revela práticas cotidianas, manifestações, saberes e fazeres transmitidos espontaneamente de geração em geração e não algo produzido para representar uma identidade, para consolidar um produto turístico-cultural.

Dessa forma enquanto pesquisadores tem-se um longo caminho a percorrer para conseguir desvencilhar a concepção ainda enraizada da “sacralização da memória em pedra e cal” (NOGUEIRA, 1995). Percebendo o patrimônio cultural como vetor para a produção de conhecimento, partindo como defende Santos (2001. p.12) de questionamentos e comparações para estabelecer conexões entre o passado e o presente, entre a arte e a ciência, entre uma cultura e outra.

Referências Bibliográficas

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade - Lembranças de Velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. 484p.

_____ O tempo vivo da memória: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 219p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 fev. 2010.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Memória e Cidadania. In São Paulo (cidade) Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. O Direito à Memória: patrimônio histórico e cidadania/ DPH. São Paulo DPH, 1992. p. 129- 136.

ECKERT, Conérlia. O que não esquecemos? Tudo aquilo que temos razões para recomeçar. In: Cidade e Memória na Globalização. Organização Zita Possamai e Vitor Ortiz. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura, 2002. P. 77-90e.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Vértice Editora revista dos Tribunais, 1990.

LANDIM, Paula. Percepção e Preservação do Patrimônio Arquitetônico. In: V Seminário Nacional. I Encontro Latino Americano de Preservação e Revitalização Ferroviária. Anais. Piracicaba, SP, 2001.

LEMOS, Carlos. A. C. O que é Patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado: In Projeto História. Revista de Estudos Pós Graduados em História e do Departamento de História da PUC SP. São Paulo EDUC, 1981. P. 63-202.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Inventário e Patrimônio Cultural no Brasil. In: História de São Paulo, v. 26 n. 2, p. 257-268, 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. Projeto História/10-PUC/SP, 1993. P. 7-28.

POSSAS, Lídia M. V. Rastreando pistas – a observação nas praças da cidade. In Revista Brasileira de História 25/26: Memória, história e historiografia. São Paulo: Marco Zero/ Anpuh, 1993. p. 233-259.

SANTOS, Miyrian. O Pesadelo da Amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. Revista Brasileira de Ciências Sociais. ANPOCS, São Paulo, n. 23, ano 8, p.70-84, 1993.

Fonte Financiadora

Governo do Estado de Santa Catarina – Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esportes – Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo a Cultura.

541

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

541 - AUDIOVISUAL COMO REGISTRO HISTÓRICO E DE MEMÓRICA

FERNANDES, M. H., COELHO, T. S., ESPINDOLA, I. F.

mirelihf@hotmail.com, tiagocoelho@unesc.net, isafariasespindola@unesc.net

Palavras-chave: Audiovisual; Documentação; Memória; História

Introdução

O Centro de Memória e Documentação da Unesc – CEDOC - completou 15 anos de história no ano de 2015. Com a comemoração surge a necessidade de registrar o processo pelo qual o setor passou: suas dificuldades, conquistas e mudanças ao longo da sua existência. Desta forma, a produção de um registro histórico em forma de audiovisual se mostra como uma nova possibilidade de trabalho e pesquisa, além de ser uma forma de preservação da memória do próprio setor e dos sujeitos que dele fizeram parte. O trabalho com as novas tecnologias no campo da história se materializam no processo de produção e exibição do audiovisual em três partes: Processo de construção do setor, rotatividade de estagiários e acervos do Centro.

Metodologia

Para realização do audiovisual, as bolsistas realizaram um estudo sobre o tema no campo da história e cinematográfico, com a necessidade de um maior conhecimento sobre o setor realizou-se uma pesquisa sobre os acervos presentes no arquivo do Centro de Memória e Documentação da UNESC, o CEDOC. Após o processo sitado anteriormente, as bolsistas deram início a realização do levantamento dos coordenadores, bolsistas, funcionários e colaboradores que passaram pelo setor ao longo dos seus quinze anos, assim realizando entrevistas filmadas com os mesmos, dando origem ao material principal do audiovisual. Durante o processo de edição do material, surge a necessidade de dividi-lo em três partes pela quantidade de informações obtidas durante as entrevistas. A primeira parte da produção foi realizada e lançada no ano de 2015 durante a II Mostra de Vídeos Históricos realizados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, em parceria com Centro Acadêmico de História Edson Luis - CAHEL e Coordenação do curso de História. A produção do audiovisual segue em andamento, com a edição das entrevistas realizadas no ano de 2015 e com a possibilidade de novas entrevistas. A previsão de término da produção é para o inicio do segundo semestre de 2016.

Resultados e Discussão

O Centro de Memória e Documentação da Unesc surgiu primeiramente como a necessidade de um laboratório para o curso de História, onde haveria acervos disponíveis para pesquisa e manuseio durante as aulas que nele seriam realizadas. Ao longo de seus quinze anos, o centro passou por aproximadamente seis mudanças, obtendo grandes espaços e também espaços menores onde, sempre houve uma grande rotatividade de bolsistas trabalhando no mesmo, o que dificultava o conhecimento interno do setor e o processo de trabalho realizado durante os anos que se passavam no mesmo. O setor se encontra atualmente no bloco administrativo da universidade, onde conseguiu reunir novamente todos os seus subsetores, que são eles: restauro, laboratório de imagem e som, sala de aula – disponível para outros cursos e atividades – e sua reserva técnica. O

meio audiovisual como ferramenta histórica ainda é muito contestado por alguns historiadores, pois não acham que seja possível uma obtenção de fatos mostrados no mesmo. Entretanto, este suporte documental tem ganhado grande espaço sendo aceito por outros grupos de historiadores. Isso se deu a partir da nova analise histórica do século XX, realizada por Lucian Febre e Marc Bloc denominada como a história vista de baixo, ou ainda, nova história cultural.

Além das novas possibilidades na área de história, o trabalho com o audiovisual no curso de História da Unesc também tem aproximado os acadêmicos dos laboratórios do CEDOC, com propostas de outras produções audiovisuais com base em documentos, incentivado o processo ensino, pesquisa e extensão. As disciplinas Oficina de Ensino e Pesquisa: História, Imagem e Som e Oficina de Ensino e Pesquisa: Arquivo e documentação vem dialogando diretamente com a relação teoria x prática desde o ano de 2011, proporcionando aos alunos o contato com essas novas possibilidades na área no campo histórico.

A possibilidade de utilização do audiovisual como forma de documentar a história do setor, possibilitou as bolsistas o exercício de pesquisa sobre o espaço em que desenvolvem atividades durante um ano e meio e ainda de deixar documentada a história do setor para os/as próximos/as bolsistas que exercerão outras atividades, para que não haja uma maior dificuldade de entendimento sobre o que é, o que foi e quais os principais objetivos que do setor na sua prática cotidiana.

O principal resultado do projeto realizado se dá por meio da própria produção audiovisual, que dividida em três partes ainda está em processo de finalização. Entretanto, a primeira parte já deixa claro o objetivo para qual foi construído o audiovisual: registrar a memória do Centro de memória e documentação da Unesc- CEDOC.

Conclusão

Conclui-se que a produção além de registrar a memória do setor, relaciona o estudo da história com as novas tecnologias, uma vez que as bolsistas responsáveis pelo projeto possuem relação direta com o campo e curso de História. O trabalho realizado no ano de 2015/2016 também fomenta a discussão relativa ao audiovisual no curso de História expandindo a ideia para a Universidade, possibilitando assim o acesso de todas e todos ao espaço do Centro de Memória e Documentação da Unesc, para visitas, pesquisas, e realização de práticas, por exemplo, as oficinas realizadas pelo setor de Restauração, que compõe o CEDOC.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos: Uso didático dos documentos. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 15 f.

BURKE, Peter. A Escola dos Annales: 1929 - 1989 A revolução francesa da Historiografia. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1992. 116 p. Tradução de Nilo Odália. Disponível em: < https://drive.google.com/a/unesc.net/file/d/0B6w7O0XbQOcaVEhwczNUUzlGYlU/edit >. Acesso em: 18 mar. 2016.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. A história nos meios audiovisuais: entre a veracidade do registro e o poder evocativo das simulações. In.: História & Audiovisual. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T.. História & Documento e metodologia de pesquisa: O trabalho com o documento. São Paulo: Autentica Editora Ltda, 2007. 28 f.

542

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

CARDOSO, C. C., AMORIM, T., SOUZA, F. S.

cauecristianocardoso@hotmail.com, tadeaamorim@gmail.com, fernanda.sil.s.z@gmail.com

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Termo de Referência; Instrução Normativa

Introdução

O presente trabalho é fruto de pesquisas realizadas para elaboração de um Projeto Integrado de Educação Patrimonial, objetivando atender a Instrução Normativa 01/2015 (IN 01/2015). Tal pesquisa mostrou-se necessária, uma vez que o IPHAN, mesmo disponibilizando um termo de referência, não deixa claro o que realmente espera dos projetos de Educação Patrimonial a partir da IN. Percebe-se entretanto, que a partir desse momento a Educação Patrimonial deve acontecer, distanciando-se do entendimento de uma “alfabetização cultural”, buscando, que atores sociais possam ser entendidos como protagonistas no processo de valoração do patrimônio cultural. Contudo, ainda não houve projetos normatizados pela IN 01/2015, já concluídos. O que gera expectativas para como o IPHAN irá avaliá-los.

Metodologia

Primeiramente, desenvolvemos análise da Lei Federal nº 3.924, de 26 de julho de 1961, que dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos, e posteriormente da Instrução Normativa Nº 1, de 25 de março de 2015. Partindo disso, procuramos ainda compreender, as diretrizes básicas para elaboração de um programa de educação patrimonial previstas no termo de referência disponibilizado pelo IPHAN, no ano de 2015.

Na medida que a IN (01/2015) aponta para a necessidade de um programa integrado de Educação Patrimonial, é preciso que novos pressupostos teóricos metodológicos sejam considerados para o desenvolvimento de tal projeto. Para fins dessa pesquisa, trabalharemos a partir do caso real de um projeto de implantação de uma Linha de Transmissão, a ser instalada entre os municípios de Cambará (PR) e Salto Grande (SP).

Como o Projeto Integrado de Educação Patrimonial deve ser embasado nos bens registrados, valorados e acautelados que uma região/município possa possuir, e a partir desses, as ações educativas serão norteadas. No estado do Paraná e São Paulo há dois bens registrados, o Fandango Caiçara e o Jongo do Sudeste, não havendo bens valorados.

Desenvolvemos pesquisa bibliográfica e de campo, para avaliarmos se o projeto supracitado implicará em impacto para alguns dos bens registrados nos estados. Durante a pesquisa de campo entramos em contato com as Secretarias Municipais de Educação, pois a proposta pressupõe uma articulação com diversos atores locais.

Resultados e Discussão

Entendemos o Patrimônio Cultural através de uma perspectiva histórica, em que todas as expressões e manifestações criadas e recriadas constantemente por determinados grupos sociais, são modificados de acordo com a história e as necessidades dos grupos que as vivenciam. Cada geração o modifica, no constante movimento de esquecimento e

preservação. Nesse viés, percebemos o quanto a identidade de uma comunidade está entrelaçada a sua cultura e as representações desta, sejam elas materiais ou imateriais, pois, é por meio da apropriação cultural, que os sujeitos em sua singularidade se humanizam, o que resulta na ressignificação de aspectos emocionais, cognitivos e sociológicos, de modo a se tornarem elementos significativos da conduta, da percepção, da linguagem, do pensamento e da consciência. (FERRI e THIESEN, 2014). Portanto, a Educação Patrimonial tem importante papel na construção de vínculos entre o patrimônio cultural e as comunidades onde estes estão inseridos. Para o IPHAN, a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais, levando em consideração as diversas noções de Patrimônio Cultural (FLORÊNCIO, 2104). Como apontado anteriormente o Projeto Integrado de Educação Patrimonial deve ser embasado nos bens registrados, valorados e acautelados. Iniciamos nossa pesquisa, com fontes bibliográficas sobre o Fandango Caiçara e o Jongo do Sudeste, e podemos afirmar que, não há menção de ocorrência dos mesmos, nas áreas do empreendimento. Em seguida desenvolvemos pesquisa de campo, na qual realizamos entrevistas com 13 atores sociais e culturais locais. Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que não há manifestação de Jongo do Sudeste e de Fandango Caiçara, na região. No entanto, pudemos levantar outras manifestações culturais recorrentes nas duas cidades, tais como a “Folia de Reis” e a “Congada” Dessa forma, as atividades que serão desenvolvidas no projeto de educação patrimonial considerarão os bens levantados nas pesquisas como também os bens registrados. Faremos isso, em decorrência das diretrizes estabelecidas pela IN, reforçadas no termo de referência. Cabe ressaltar aqui, que durante a elaboração deste projeto, foi divulgado no Diário Oficial da União a Portaria Nº 137, de 28 de Abril de 2016, no intuito de instituir um conjunto de marcos referenciais para a Educação Patrimonial, assim, tal portaria acabou corroborando o trabalho que já vinha sendo feito.

Conclusão

Num primeiro momento percebemos um avanço por parte do IPHAN, no que concerne aos pressupostos epistemológicos da Educação Patrimonial, que em parte vai ao encontro do que entendemos de como deve ser um programa integrado. Entretanto, consideramos que ainda há necessidade de que o termo de referência especifique, mais detalhadamente, que o projeto integrado de Educação Patrimonial estabeleça um amplo diálogo com as comunidades. Dessa forma, valorizando a diversidade cultural, ampliando possibilidades de visibilidade à diferentes narrativas sobre processos históricos e culturais, com isso permitindo a participação de culturas marginalizadas socialmente. Outro ponto central, que não está especificado no termo de referência, e que consideramos fundamental, diz respeito a formação de multiplicadores que deem continuidade as atividades educativas de valorização da cultura local.

Referências Bibliográficas

FERRI, Cássia; THIESEN, Juares. et al. Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. 2014. Disponível em: < http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/ >. Acesso em: 03 Fev. 2016.

FLORENCIO, Sônia R. Rampim et al. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GRUNBERG, Evelina. Manual de atividades práticas de educação patrimonial. Brasília,

DF: IPHAN, 2007.

MORLEY, E. J. Como preservar os sítios arqueológicos brasileiros. In: TENÓRIO, M. C. (org.). Pré-História da Terra Brasilis. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

RODRIGUES, Marly. De Quem é o Patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 1996, n. 24, p. 195-203.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Patrimônio Cultural e Educação: Perspectivas cidadãs para outra esfera pública. In: Caderno Temático de Educação Patrimonial, Paraíba 2015 n.04, p. 32-41.

557

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

CARDOSO, M. G.

michelegc@unesc.net

Palavras-chave: Migração internacional; Patrimônio Histórico; Tombamento

Introdução

O trabalho tem como objetivo propor reflexões entre as migrações internacionais – e seus investimentos na construção civil – e as tensões em torno do patrimônio tombado do centro histórico de Urussanga. As redes migratórias na cidade se consolidaram em fins da década de 1990 sendo que a maioria destes migrantes tinha como objetivo o retorno à cidade. Assim, parte dos recursos adquiridos eram investidos no local de origem. Esses recursos potencializaram o processo de verticalização da cidade, como também, uma valorização do mercado imobiliário. Concomitante a estes processos vários pedidos de impugnação de tombamentos foram enviados para a Fundação Catarinense de Cultura fato que nos leva a investigar as possíveis relações entre os investimentos dos migrantes e os conflitos em torno dos bens tombados.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas etapas: primeiramente foram estudadas as motivações dos fluxos migratórios com origem em Urussanga e seus direcionamentos. Os trabalhos de autores como Assis (2012); Assis (2014); Assis e Tomasi (2014); e Tonetto (2009) nos ajudaram na compreensão destes fluxos migratórios. A cidade possui um grande número de descendentes de imigrantes italianos que chegaram à região no final do século XIX. Nos últimos anos o imaginário em torno da migração italiana foi positivado consolidando uma identidade reforçada pela criação de festas e por acordos como o Gemellaggio. Muitos urussanguenses se utilizaram da dupla cidadania para migrar principalmente para a Europa sendo que grande parte dessas migrações são sazonais. Assim, podemos evidenciar que a maioria dos projetos migratórios possui como objetivo o retorno, logo os recursos acumulados durante a migração são investidos na cidade de origem. Nos últimos anos da década de 1990 e principalmente durante os anos 2000 o número de investimentos no setor da construção civil e imobiliário cresceu consideravelmente. O processo de verticalização da parte central da cidade também se ampliou nesse período. Após o levantamento desses dados a pesquisa foi direcionada para a segunda etapa em que foram analisados diversos documentos de pedidos de impugnação de tombamentos direcionados a Fundação Catarinense de Cultura. Os pedidos são realizados no mesmo período de crescimento do setor da construção civil e imobiliário sendo que os imóveis citados estão situados no centro da cidade mesmo local que sofreu nos últimos anos uma grande valorização.

Resultados e Discussão

Nos últimos anos Urussanga promoveu uma série de investimentos para a consolidação de um imaginário italiano na cidade. Incentivado principalmente pelo setor turístico o mercado étnico foi se desenvolvendo criando novas festividades, acordos como o Gemellaggio, e ações de preservação de bens que segundo essa perspectiva, ajudariam

a contar a história da migração italiana na região. No entanto, mesmo sendo elementos identificados com esse imaginário migratório, os bens tombados ou em processo de tombamento no centro da cidade foram e ainda são motivos de disputas. Os processos de impugnação de tombamento das edificações nos evidenciam os argumentos utilizados pelos proprietários que refutaram a ação da Fundação Catarinense de Cultura. Neles podemos perceber que a maioria argumentou que os imóveis não representariam características da colonização do município. Ao acionar a migração colonial, os argumentos indicavam que os bens representariam as dificuldades dos primeiros imigrantes, sendo portanto, edificações de pouco valor arquitetônico e representativas de um período de sofrimento e dificuldades. Nesse sentido, discorrem ainda que a cidade não deveria preservar essas edificações do centro histórico, pois estaria atrasando o processo de modernização do município. Importante destacar que Urussanga possui o maior conjunto de edificações do período da migração, tombados pela instância estadual, da região sul. Desse modo, podemos perceber que a construção de uma identidade italiana é algo negociável já que a noção de pertencimento dialoga com outros fatores da sociedade. Os documentos analisados nos permitem evidenciar que os pedidos de impugnação aumentaram no mesmo período em que as remessas dos migrantes começam a ser aplicadas na cidade. Por ser considerado um negócio seguro e lucrativo, muitos migrantes optam por investir no setor da construção civil objetivando uma futura moradia ou rendimentos de imóveis alugados. Assim, as construtoras passaram a lançar imóveis na cidade e aquecer o setor da construção civil fato que valorizou diversos imóveis na cidade. É também nesse período que os proprietários contestaram os processos de tombamento. Importante destacar que quando tombado o imóvel pode ser comprado e vendido sem impedimentos, no entanto, ele não pode ser descaracterizado. Nos processos de impugnação muitos requerentes argumentavam a necessidade de venda dos imóveis – fato que não seria impeditivo caso tombado – assim podemos evidenciar que as possíveis vendas seriam destinadas a destruição dos bens e possível uso para a construção de outras edificações, especialmente edifícios. Ao analisarmos as especificidades do caso urussanguense podemos perceber que o campo do patrimônio histórico é permeado por diversos interesses e tensões.

Conclusão

A pesquisa buscou relacionar os investimentos dos migrantes no setor da construção civil em Urussanga com as intensas disputas em torno dos bens tombados no centro da cidade. Podemos inferir que a valorização da parte central influenciou nos significados atribuídos às edificações tombadas ou em processo de tombamento. Mesmo sendo ícones de um discurso migratório ainda muito presente no município, os interesses econômicos buscaram ressignificar essas edificações. Por envolver diversos interesses essa ressignificação gerou intensos debates, pois é permeada por contradições. Envolvendo proprietários dos bens, setores responsáveis pelo patrimônio histórico, poder público e comunidade em geral essas edificações são muitas vezes protegidas apenas pelo documento de tombamento já que muitos proprietários abandonam os bens para sofrerem a ação do tempo e desmoronarem.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Glaucia de Oliveira. De Criciúma para o mundo: rearranjos familiares dos novos migrantes brasileiros. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011.

ASSIS, Glaucia de Oliveira. O retorno alla origine: a migração de descendentes rumo à Itália nesse início de século XXI. In: ASSIS; Glaucia de Oliveira; BENEDUZI, Luis Fernando (orgs. Narrativas de gênero: relatos de história oral: experiências de ítalo-brasileiros na Itália contemporânea. Vitória: EDUFES, 2014.

ASSIS, Glaucia de Oliveira; TOMASI, Julia Massucheti. Urussanguenses na Itália:

projetos, vivências e retorno – impactos na vida cotidiana da cidade e nas relações de gênero. In: ASSIS; Glaucia de Oliveira; BENEDUZI, Luis Fernando (orgs). Os pequenos pontos de partida: novos e(i)migrantes rumo à Itália no século XXI. Curitiba: Editora CRV, 2014.

TONETTO, Gilberto. A ampliação do setor da construção civil e imobiliário a partir dos investimentos dos emigrantes de Urussanga-SC no período de 2001-2008. 2009. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

572

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

572 - PATRIMÔNIO CULTURAL E SUAS NARRATIVAS

WERLE, B.

bibiwerle@gmail.com

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Narrativas; Florianópolis

Introdução

Baseada em uma atividade realizada durante a disciplina de Prática Curricular em Patrimônio Cultural, do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina, em 2014, esta comunicação busca analisar as diferentes narrativas sobre o patrimônio cultural, através de entrevistas realizadas com moradores de Florianópolis, no centro histórico da capital. Entendendo a expressão "patrimônio cultural" como compreensível, mas difícil de ser explicada pelas pessoas entrevistadas, este trabalho enfoca quatro problematizações possíveis de serem analisadas a partir das narrativas: a associação do patrimônio cultural com o que é antigo e edificado; as alterações do discurso sobre o que é considerado patrimônio cultural nos textos constitucionais; a recente inserção da temática nos currículos dos cursos de graduação em história; e os discursos midiáticos sobre a temática.

Metodologia

A pesquisa que resulta esta comunicação está baseada na análise de entrevistas realizadas no Centro Histórico de Florianópolis (SC), com moradores da capital, no primeiro semestre de 2014, como atividade da disciplina de Prática Curricular em Patrimônio Cultural, do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Após o estudo teórico sobre temas que abordam o patrimônio cultural, como memória, identificações e a trajetória de criação do órgão público que gere o patrimônio cultural nacional (IPHAN), foram criadas questões a serem feitas para moradores da capital, a fim de problematizarmos as diferentes narrativas acerca da temática entre as pessoas não ligadas ao âmbito acadêmico. Entre as questões, questionou-se o que as pessoas compreendiam como patrimônio cultural, se achavam importante preservá-lo e porque, e quais patrimônios culturais faziam parte de sua cidade. Após as entrevistas, suas respostas foram analisadas em sala juntamente com a pesquisa sobre as versões da legislação nacional sobre o tema, ao longo da história. Entre as discussões sobre o tema, quatro problematizações fundamentais foram levantadas: a associação do patrimônio cultural com o que é antigo e edificado; as alterações do discurso sobre o que é considerado patrimônio cultural nos textos constitucionais; a recente inserção da temática nos currículos dos cursos de graduação em história; e os discursos midiáticos sobre a temática.

Resultados e Discussão

As entrevistas realizadas por alunos e pela professora da disciplina de Prática Curricular em Patrimônio Cultural, no curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com moradores de Florianópolis (SC), no Centro Histórico da capital, suscitou quatro discussões fundamentais: a associação do patrimônio cultural com o que é antigo e edificado; as alterações do discurso sobre o que é considerado patrimônio cultural nos textos constitucionais; a recente inserção da temática nos currículos dos

cursos de graduação em história; e os discursos midiáticos sobre a temática.

Num primeiro momento, é possível perceber a associação que as pessoas fazem do patrimônio cultural com o que é considerado antigo, ou "velho", em detrimento às diversas práticas culturais existentes no tempo presente - de onde decorre a recente inclusão dos bens imaterias no rol dos bens nacionais patrimonializados (CHUVA, 2012).

A segunda problematização, decorrente da primeira, se refere à legislação referente ao patrimônio cultural que, limitando-nos, em nossa análise, ao contexto histórico e político nacional, desde a década de 1920 desdobra-se em um conjunto de projetos, leis e decretos-lei que estabelecem diretrizes sobre formas de proteção, preservação e inclusive definições sobre o conceito de patrimônio cultural brasileiro. (vide, por exemplo, o Decreto-lei federal n. 25, de 30 de novembro de 1937, e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988) (OLIVEIRA, 2008).

A terceira problematização levantada após a análise das entrevistas, se refere à recente inserção da temática do patrimônio cultural nos currículos dos cursos de graduação em história do país. Inicialmente ligado às áreas da museologia, antropologia, arqueologia e arquitetura, o tema do patrimônio cultural veio fazer parte da historiografia, como campo de investigação a partir dos anos 2000. De acordo com CHUVA (2008), as discussões acerca do patrimônio cultural ganharam amplitude na área em 2003, quando a Associação Nacional de História (ANPUH) conclamou a maior participação dos (das) historiadores (as) nos fóruns que lidavam com o tema, em 2003. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) acentuou a presença da temática em suas diretrizes curriculares. Desta recente discussão no âmbito da historiografia, assim como da recente inserção do patrimônio cultural enquanto disciplina curricular, resulta a igualmente recente apropriação do tema como componente a ser problematizado na educação básica.

Por fim, como último ponto, dentre outros possíveis a serem problematizados, ressaltamos a questão sobre os discursos sobre patrimônio cultural veiculados pela mídia local e nacional. Relacionando a expressão-chave “patrimônio cultural” às edificações antigas, consideradas como “intocáveis”, a mídia tende a obliterar os tensionamentos e as disputas de memória que fazem parte da constituição dos patrimônios culturais, o que silencia lutas políticas e o direito que todos temos de nos manifestarmos em relação ao que é eleito como bem cultural. Compreendendo o patrimônio cultural como elemento construtor que significa as experiências culturais coletivas, podemos perceber que as narrativas dos(as) entrevistados(as) algumas vezes não realizam essa identificação, o que reflete também um discurso midiático que percebe o patrimônio cultural como representante de alguns, e não de todos.

Conclusão

A partir das quatro problematizações levantadas pela análise das entrevistas realizadas no Centro Histórico de Florianópolis, concluímos o conjunto de fatores mencionados - como as alterações que o conceito de patrimônio cultural sofreu ao longo do tempo, a recente discussão da temática no que tange à educação básica no âmbito acadêmico, e as versões construídas pela mídia sobre o tema - possibilita diversas concepções acerca do patrimônio cultural entre as pessoas. Além disso, consideramos urgente a ampliação das discussões e práticas de ensino voltadas à educação para o patrimônio cultural tanto na academia, quanto nos setores públicos e privados que gerem o acervo patrimonial constituído.

Referências Bibliográficas

CHUVA, Márcia. O Ofício do historiador: sobre ética e patrimônio cultural: In.: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Anais da I Oficina de Pesquisa: a pesquisa histórica no IPHAN. Rio de janeiro: IPHAN, Copedoc, 2008.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimonio no Brasil. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N. 34, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. Cultura é patrimônio. Um guia. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

582

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

582 - AS REGIÕES BRASILEIRAS E O NOSSO PATRIMÔNIO

FERREIRA, A. P.

anapaulakarenina@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Pertencimento; Poder

Introdução

A presente pesquisa é um estudo de caso de uma experiência envolvendo educação patrimonial em duas turmas de 5º ano numa escola pública de bairro na cidade de Poços de Caldas – Minas Gerais, detalhando-se os procedimentos, metodologias de ensino e resultados do empreendimento pedagógico. A importância situa-se na divulgação de estratégias pedagógicas desenvolvidas no decorrer do ano letivo que induziram a preservação patrimonial e ao sentimento de coletividade e responsabilidade sobre o ambiente. Objetiva-se assim detalhar as atividades trabalhadas nessas turmas, mostrar o impacto pedagógico e valorizar experiências que contribuem para a criação de sentido entre patrimônio e comunidade.

Metodologia

A pesquisadora no ano de 2010 era professora de duas turmas de 5º ano numa escola pública do munícipio de Poços de Caldas e desenvolveu o projeto pedagógico “As regiões brasileiras e o nosso patrimônio”. Tendo em vista os registros das atividades descreverá e analisará as atividades elaboradas pelos estudantes. Trata-se de textos produzidos, cartas a órgãos responsáveis pela manutenção, fotografias tiradas pelos próprios estudantes e comparação crítica entre o patrimônio público do bairro e a área central.

A escola municipal Doutor Pedro Afonso Junqueira situa-se num bairro afastado do centro da cidade e com pouca presença de equipamentos públicos. Os poucos que tem são depredados e não há a manutenção por parte dos órgãos gestores.

Nesse sentido, os alunos foram convidados a fazer um estudo do meio fotografando, relatando e observando todo o patrimônio do bairro e, posteriormente fazendo um comparativo com o patrimônio turístico da cidade de Poços de Caldas, mostrando discrepâncias e reflexões sobre a presença do Estado em certas áreas e em outras não.

Tendo em vista que o conteúdo em Geografia no 5º ano são as regiões brasileiras, buscou-se fazer um panorama desses espaços e seus respectivos patrimônios, sejam eles imateriais ou materiais, numa relação de entendimento entre o local e o nacional.

Resultados e Discussão

Pensar nosso espaço, desde o nível local até chegar ao nacional e fazer também esse retorno, é uma alternativa de pensar em possibilidades de mudanças, frente aos problemas vivenciados pela comunidade do bairro Kennedy, onde situa-se a escola municipal Doutor Pedro Afonso Junqueira. Problemas esses de marginalização próprios de áreas periféricas, onde a assistência de políticas públicas fica a desejar e a degradação patrimonial é um problema grave.

Muitas casas foram construídas ao longo do córrego Várzea de Caldas e é comum o alagamento nos períodos de intensa chuva. Calçadas quase não existem, a praça é uma calçada com poucos bancos, a única quadra que há no bairro é dentro da escola e só

aberta no horário escolar.

O problema do patrimônio não poderia ficar de fora, seja porque participa do espaço e se faz através dele, seja porque membros da comunidade participam de depredações do patrimônio existente, pichando as paredes da quadra, quebrando portas da escola, jogando lixo no chão. Pensar numa outra modalidade de Jardim Kennedy é pensar inclusive em sua valorização e cuidado e, portanto, isso esbarra no quesito patrimonial.

O início do entendimento sobre o bairro iniciou-se com o estudo do meio pela escola: quais os problemas enfrentados pelos alunos diante de uma ausência de cuidado com o patrimônio escolar? A resposta dos estudantes não foram as pichações, mas sim a presença de pombos no refeitório, uma vez que se abrigavam no forro do telhado e sujavam as mesas. Diante disso, os estudantes após reflexões acerca de como se responsabilizariam, enviaram uma carta para a secretaria de educação, a qual prontamente respondeu enviando telas no telhado para impedir que os pombos se assentassem no local.

Num percurso pelo bairro os estudantes registraram seu olhar, com fotos, desenhos, relatos e depois transpuseram essas observações mediante vários gêneros textuais: cartas a um vereador apontando os problemas do bairro, fotos com legendas e comparações com os cartões-postais da cidade, confecção de panfletos e posterior distribuição pelas ruas do bairro alertando os moradores sobre os cuidados, notícia de jornal sobre a situação do córrego e a grande presença de lixos.

Mediante as aulas de Geografia os estudantes estudaram cada região e seus patrimônios e viram a importância da manutenção para preservação da cultura, da memória, o patrimônio enquanto resistência, de um determinado grupo social. Voltando ao patrimônio físico presente no bairro, perceberam que não são apenas construções, mas demarcam lembranças, fortalecem a identidade local, representam a história cultural, são documentos vivos, uma vez que os próprios alunos se reconheceram em diversas atividades nesses espaços.

A comparação com o patrimônio turístico da cidade possibilitou a discussão sobre poder, uma leitura sociocultural, distribuição geográfica da cidade atrelada à distribuição do capital econômico e a questão de política pública enquanto respaldo aos donos do capital. Questionados sobre o motivo de muitos monumentos/ prédios públicos virem com a marca “Junqueira” perceberam a associação com a família que pretensamente foi a doadora das terras onde hoje se situa a cidade.

Conclusão

Mediante uma educação patrimonial os estudantes foram despertados sobre a condição do patrimônio do bairro, que embora sucateado pela esfera pública, não poderia continuar nas mesmas condições de tratamento pelos moradores do bairro. Diante da sensibilização de pertencimento e na consciência crítica sobre a questão do poder, capital, patrimônio para quem e para o quê, compreenderam o patrimônio como instrumento de legitimar uma ideologia e ao mesmo tempo de resguardar uma memória. Perceberam-se enquanto cidadãos que ao descobrirem sentidos coletivos sobre o patrimônio, precisam reivindicar ao poder público o cuidado e a manutenção, mostrando posturas de consciência, valorização, resistência e de protagonismo.

Referências Bibliográficas

COSTA, da Epaminondas. Manual do Patrimônio Público – Teoria e Prática. Belo Horizonte: Inédita, 1999. (p.17 – 23).

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. Como fazer teologia da libertação. Petrópolis: Vozes, 1998, 7ª edição.

CASTRO, Rui. O que é Geografia. São Paulo: Brasiliense, 1993, 2ª edição.

BORGES, Vavy Pacheco Borges. O que é História. São Paulo: Brasiliense, 1993, 2ª edição.

LIBÂNEO. José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. Danos ao patrimônio cultural In. Ação Civil Pública. 6ª Ed. Ver e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999, p. 263-266.

MOURA, Rosa, ULTRAMARI, Clovis. O que é Periferia Urbana. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5, 35 ed.)

583

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

583 - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POR INTERMÉDIO DA CULTURA ESCOLAR

FIGUEREDO, G. F.

gabbyff@hotmail.com

Palavras-chave: Patrimônio Escolar; Educação Patrimonial; Memória Coletiva

Introdução

O presente trabalho pretende relatar as atividades realizadas no estágio obrigatório. Foi submetido um projeto de História local, dando enfoque a cultura escolar, através da educação patrimonial, dividido em duas fases. Na primeira fase o foco da pesquisa foi no patrimônio escolar, através da arrecadação de objetos que remetiam a memória da escola. A segunda fase do projeto trabalhou a memória escolar utilizando as lembranças coletivas dos ex membros da comunidade escolar, através de entrevistas gravadas e que mais tarde foram apresentadas em sala de aula. O objetivo do trabalho era mostrar a escola como um lugar de memória ao invés de ser apenas um lugar de ensino.

Metodologia

Para a execução do projeto foram realizadas aulas prévias com o enfoque na educação patrimonial, debatendo conceitos de memória, identidade, patrimônio cultural e cultura escolar. Além da utilização do filme Dona Cristina Perdeu a Memória. Também houve a aplicação de aulas expositivo-dialogadas, mostrando a importância do patrimônio para os alunos. A metodologia utilizada nas duas escolas foi diferente por uma ser de ensino fundamental e a outra de ensino médio. Na Escola Básica Nova Divineia a atividade foi realizada com os alunos do ensino fundamental das turmas do 8º ano “A” e 9º ano “A”. A atividade constituiu na arrecadação de objetos que remetiam a história escolar deles, e a catalogação destes objetos seguida da sua exposição para a comunidade escolar. Na escola Básica Estadual de Araranguá, com os alunos do ensino médio das turmas 2º ano “01” e 2º ano ‘’02’’, as atividades foram a solicitação de que os alunos fizessem entrevistas com ex-membros da comunidade escolar. Nas entrevistas os ex-membros contavam algumas de suas recordações do tempo em que estiveram na escola e os alunos tiveram de gravar estes depoimentos. Por fim houve a socialização dos vídeos em sala de aula. Ao final foi produzido um DVD com fotos do arquivo da escola e as gravações das entrevistas realizadas pelos alunos com os ex-membros da comunidade escolar.

Resultados e Discussão

O Projeto se inicia na escola Básica Nova Divineia com alunos do oitavo e nono ano. As primeiras aulas foram entorno da problemática proposta, debatendo á memória, com o filme Dona Cristina perdeu a memória e logos após foi realizada uma atividade com as relíquias da infância dos alunos. Na aulas seguintes foram discutidos os conceitos de identidade, patrimônio cultural, patrimônio local e cultura escolar, com aulas expositivo-dialogadas. No final dessa primeira fase efetuou-se uma exposição de objetos que remetiam a História da escola, arrecadados pelos alunos e também nos arquivos da escola. Os objetos arrecadados foram todos catalogados pelos próprios alunos, sendo essencial a participação dos mesmos. Na segunda fase se continuou o projeto na Escola de Educação Básica de Araranguá, com alunos dos segundos anos do ensino médio.

Como na primeira parte do projeto se iniciou com o filme Dona Cristina Perdeu a Memória e logo após repetiu-se a atividade com as relíquias da infância. Nessa segunda fase pode-se perceber um maior envolvimento dos alunos com essa atividade. Nas aulas seguintes foram debatidos os conceitos de identidade, patrimônio cultural, patrimônio local e cultura escolar. Também realizou-se uma saída de campo no centro da cidade, para fazer um mapeamento dos principais patrimônios locais. E nestes locais foram feitos questionamentos sobre os discursos feitos, e a invisibilidade de alguns grupos que não apareceram nesses locais. E para que fosse possível a saída de campo houve alguma dificuldade como a indisponibilidade do horário na casa da cultura, tendo de ser agendada a saída de campo com um mês de antecedência. Em outro momento foram elencadas questões do Enem que incluem o tema patrimônio já que estavam próximos da época em que seria realizada esta prova. Para a finalização do projeto, na segunda etapa pediu-se que os alunos realizassem entrevistas com ex membros da comunidade escolar. Estas entrevistas foram gravadas pelos alunos e houve a produção de um audiovisual. Nessa experiência pôde-se perceber que os decentes tiveram a oportunidade de ver as memórias dos ex-membros, surgindo uma valorização daquele espaço, não sendo mais visto meramente como um lugar apenas de aprendizado, mais sim como um lugar que possui sua própria história ao qual eles também fazem parte. O projeto proporcionou uma experiência incrível aos alunos envolvidos, que descobriram que o ensino da História está além dos livros, e que com uma didática diferenciada pode-se proporcionar ao aluno uma visão diferenciada do cotidiano dele.

Conclusão

A aceitação dos alunos, foi essencial para a produção do projeto, neste viés os objetivos propostos foram alcançados. Acredito que a educação patrimonial, proporcionou a esses alunos uma visão diferenciada dos seus lugares de ensino. Compreendendo a importância do ensino de História em uma didática diferenciada, é fundamental para o entendimento do aluno como sujeito histórico, tornando o estudo da história mais próximo do seu cotidiano, compreendendo a disciplina como parte fundamental de suas próprias histórias. Sendo de suma importância o retorno dos alunos, através de olhares curiosos e de palavras positivas, tornando a experiência do projeto, gratificante para o enriquecimento da profissão de ser professora.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). As faces da memória. Campinas: CMU.1987.

DOSSE, François. História e ciências sociais. São Paulo: Edusc. 2004. P. 169- 191

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTORICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Cartas Patrimoniais. Brasília, IPHAN, 1995.

LEMOS, Carlos. O que é Patrimônio Histórico. São Paulo: Brasiliense, 1981. P.

613

Oral

Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

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

FERREIRA, A. G., VECHIA, A.

antonio@fpce.uc.pt, arikele@hotmail.com

Palavras-chave: Patrimônio Educativo; Caderno Escolar; Praticas Educativas; Era Vargas

Introdução

Nas últimas décadas, a noção do que é patrimônio cultural e educativo tem sido alargada e os estudos de História da Educação têm sido beneficiados. Para além dos edifícios escolares, sua arquitetura e instrumentos laboratoriais, dispositivos comuns utilizados na sala de aula tem sido objeto de estudo para se chegar à compreensão mais aprofundada do que tem sido o processo de escolarização em diferentes tempos, países e regiões. Entre eles estão cadernos escolares: repositórios de mensagens pedagógicas implícitas e explícitas; são antes de tudo, suportes de escrita e tendem a revelar uma intencionalidade pedagógica. Este estudo tem por objetivo desvelar as práticas pedagógicas e aspetos do cotidiano escolar vivenciadas por professores e alunos da escola primária brasileira na década de 30 do seculo XX.

Metodologia

O estudo tem como principal suporte teórico-metodológico os estudos de Hebrard (2001)e Viñao Frago (2008). Assim, estabelecemos como categorias de análise: a procedencia dos cadernos e sua conservação; a tipologia e seus usos – cadernos de borrão, caderno ‘a limpo’, de copia e de ditados, de exercicios de aritmética; o teor ideológico dos conteúdos registrados dos pelos alunos, a vertente pedagógica revelada pelos exercios realizados, bem como as capas e suas ilustrações. As fontes utilizadas foram dois conjuntos de cadernos utilizados por alunos da escola primária brasileira da década de 30 : o primeiro conjunto analisado, contendo 12 cadernos, pertencia a um aluno que cursou o ensino primário no período de 1934 a 1937 e o segundo conjunto é composto por 19 exemplares de cadernos de alunos do 4 ºano primário de escolas públicas e particulares no período de 1937 a 1940. Para que darmos significado ao que foi registrado nas páginas destes cadernos, foi preciso analisar as condições políticas e educacionais do Brasil na década de 1930. A Era Vargas procurou consolidar as suas ideias nacionalistas, patrióticas, conservadoras e unitárias através de uma ação pedagógica generalizada, A escola primária era o locus em que a infância nacional deveria absover os primeiros ensinamentos cívicos. No aspecto pedagógico de um lado, se dizia filiada a vertente que afirmava a centralidade da criança no processo educativo, porém, durante o Estado Novo, passou a ser vista como veículo da ideologia Vaguista. Os topicos foram analisados levanhdo-se em conta este contexto.

Resultados e Discussão

As análises, de maneira geral, nos revelam que os conteúdos trabalhados davam espaço à formação do sentimento nacional de acordo com um quadro ideológico moderado; por outro, os registros neles contidos revelam-nos um ensino que apostava num conjunto de competências instrumentais que deviam assegurar um domínio da Língua Portuguesa e da Matemática de acordo com as exigências profissionais e cívicas mais comuns dessa

época. Como é natural, os conteúdos de natureza mais instrumental misturavam-se com os susceptíveis de servirem à causa nacionalista. O modo como os conteúdos se vão sucedendo nos cadernos parecem revelar a sequência das tarefas. De qualquer modo, o conteúdo destes registros suscita muitas perguntas e deixa-nos o silêncio como resposta. Havia uma preocupação de tratar assuntos que deviam preparar para a vida pós-escolar. As aulas de redação privilegiavam a aprendizagem de requerimentos; cartas pessoais dirigidas para os amigos, debaixo de várias temáticas - convites, felicitações e pêsames; recibos comerciais e ofícios dirigindo-se para diferentes autoridades sobre vários assuntos. Os temas dos exercícios de aritmética, via de regra eram relacionados com as atividades comerciais envolvendo a compra e venda de produtos agrícolas, medidas de terrenos, etc.. Não há dúvida que esta escola primária tinha por objetivo preparar os alunos para o mundo do trabalho, que havia uma preocupação de dar ao ensino uma feição pragmática. Porém, a dinâmica de ensino e aprendizagem não se restringia ao tempo e ao espaço da sala de aula. As lições para casa estendiam o tempo escolar para além do horário delimitado pela escola e tinham por objetivo a fixação e a verificação da aprendizagem revelando uma pedagogia que valorizava a responsabilidade, a disciplina da vontade, a ocupação laboriosa. Por sua vez, os conteúdos de geografia e de história eram vistos como fundamentais à formação do cidadão numa sociedade que almejava construir a sua identidade. A escola primária, segundo a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental na obra de construção da nacionalidade brasileira, cabendo-lhe a tarefa de forjar na mente e no coração das crianças o sentimento de pertença à Nação e à Pátria Brasileiras. Sendo assim, o governo se utilizou de um de seus dispositivos básicos para a difusão de sua ideologia nacionalista através das imagens veiculadas em suas capas. Por ser um material que pertencia ao aluno, este o levava para casa, para fazer exercícios ou mesmo somente para guardá-lo, fazendo com que o conteúdo ideológico se fizesse sentir para além do espaço-tempo determinado oficialmente. Na sala de aula preparava-se conhecimento que devia sustentar o sentimento elaborado nos rituais cívicos dos espaços públicos. Os cadernos permitiam esta interlocução com o interior e o exterior da sala de aula. Nas referidas capas não vemos crianças em aula, vemos adolescentes no exterior, marchando entusiástica e ordenadamente. Mas a mensagem destinava-se a alunos e era para ser vista e relida em contexto escolar. Por sua vez, tudo isto devia provocar adesão sem reservas aos símbolos e aos rituais cívicos.

Conclusão

Hèbrard (2001) define o caderno como prova irrefutável do trabalho realizado pelo aluno. Nosso estudo revela que os cadernos não só não desvelam todo o trabalho efetuado pelo aluno como deixam muito a dizer sobre o significado das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar. No entanto, eles se revelam como uma fonte interessante e complexa na reconstrução das práticas escolares. Eles dizem muito sobre rotinas, a articulação com os manuais, a relação entre o trabalho na sala de aula e o trabalho de casa e a natureza da aprendizagem. Contudo, tudo isto só pode alcançar a desejada consistência quando se coloca este tipo de fonte com outras, sejam elas oficiais ou privadas, manuscritas, impressas e orais e analisadas em um contexto educacional especifico.

EDUCAÇÃO, SISTEMAS COMPLEXOS E DESENVOLVIMENTO: PREMISSAS CONCEITUAIS NO CONTEXTO DA ECOFORMAÇÃO

148

Oral

Educação, Sistemas Complexos e Desenvolvimento: Premissas conceituais no contexto da ecoformação

148 - CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

PINHEIRO, M. T. F., ALBUQUERQUE, J. C. M.

mtpinheiro@uneb.br, jadercma@gmail.com

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento; Formação; Currículo

Introdução

O presente trabalho apresenta o projeto em execução de construção de um currículo formativo para um arranjo produtivo local que emerge de uma comunidade epistêmica. A perspectiva dessa construção esta pautada no ambiente colaborativo dos atores sociais e a da equipe de pesquisa, aliando conhecimentos inerentes as praticas e experiências vividas através da execução dos trabalhos produtivos da comunidade e o conhecimento formal da academia. Além da construção curricular, o projeto propõe a elaboração e aplicação de oficinas baseadas no currículo formador emergente visando a formação dos atores e consequente otimização de processos e práticas produtivas. Deixando como legado a formalização dos conhecimentos até então tácitos e o relacionamento desses conhecimentos com conhecimentos formais necessários para a continuidade formativa da comunidade.

Metodologia

A Metodologia de Emergência de Conceitos em Comunidades Epistêmicas desenvolvida na tese de doutorado do presente autor, tem seu início a partir do levantamento de informações em torno de conceitos chave do espaço conhecimento para a comunidade em questão através de entrevistas com questões abertas referente a área de atuação do ator social nos processos produtivos e a descrição dessa atuação através de narrativas de experiências vividas no contexto produtivo. As respostas dadas pelos atores serão transformadas em textos que serão analisados a partir da metodologia de análise semântica realizada de forma computacional através de software especialista. A partir do analisador semântico serão construídos os universos de referências que possibilitam, por meio de suas topologias (forma, configuração), a detecção dos movimentos aferentes, eferentes e de Estado T em torno dos conceitos chave. Os universos de referências serão gerados a partir das definições dadas pelos Entes Cognitivos (atores da pesquisa) aos conceitos chave. Para cada conceito chave serão geradas topologias estratificadas na comunidade epistêmica. As referências dos universos dos conceitos chave serão tratadas por ou analisador de rede para a geração de indicadores estatísticos que permitam a análise do grau de complexidade dos universos conceituais. Após a classificação dos conceitos chave quanto a sua complexidade será composto o currículo a partir da classificação de conceitos aferentes, eferentes e conceitos em estado T tratados por Lupasco(1986), Pinheiro(2012).

Resultados e Discussão

Após a prospecção e análise dos conceitos geradores será possível gerar as seguintes ações:

- Composição do currículo formativo para o arranjo produtivo local

- Elaboração de oficinas a partir dos componentes curriculares definidos

- Aplicação das oficinas

- Formação de replicadores para os componentes curriculares

- Formação continuada da comunidade

- Otimização dos processos produtivos

- Inovação de produtos e serviços

Discussão

Aplicação da metodologia Análise da Emergência de Conceitos (AEC) para a construção de um currículo baseado nos processo produtivos de uma Arranjo Produtivo Local Social visando a formação e manutenção de ações empreendedoras de inovação e manutenção dos processos produtivos locais no Campus II - Alagoinhas da Universidade do Estado da Bahia e pequenos produtores do seu entorno com implantação de um polo produtivo gestor do arranjo produtivo local. Procurando especificamente:

- Identificar na comunidade seus estratos baseados no campo conhecimento, de modo a possibilitar a formalização deum currículo local.

- Prospectar os conceitos geradores de formação e construção do conhecimento

- Desenvolver currículo formativo baseado em ações empreendedoras de inovação e manutenção dos processosprodutivos locais.

- Possibilitar a formalização de arranjos produtivos locais baseados na difusão do conhecimento.

- Formalização do currículo para a formação de sujeitos imersos na comunidade epistêmica preparando-os para omercado a partir de suas ações na comunidade, criando possibilidades emancipatórias de autonomia e autosustentabilidade.

- Estruturar oficinas formativas

- Desenvolver oficinas formativas

- Treinar multiplicadores

- Publicar resultados em livro e em periódicos da área

- Acompanhar indicadores de produção da comunidade após execução do projeto.

O que justifica essa ação:

A partir da vivência acadêmica e da metodologia de Emergência de Conceitos desenvolvida na Tese de doutorado O campo conhecimento: o ente cognitivo a emergência de conceitos é possível subsidiar ações de pesquisa, de ensino e de extensão que reforcem as atividades empreendedoras na comunidade possibilitando a integração de vocações locais, bem como a formalização de conceitos que contribuam com a potencialização de saberes e fluxos de aprendizagens no contexto comunitário, visando à autonomia dessa comunidade na criação e manutenção de conceitos e técnicas que venham a contribuir inovando e mantendo processos produtivos na comunidade tornando-a autônoma e integrada a uma cadeia produtiva local existente ou proposta a partir dos estudos do presente projeto. A partir das execução do projeto é esperado uma estruturação dos processos produtivos tanto intelectuais quanto de produção der bens e serviços no Campus II da Universidade do Estado da Bahia. Com execução do projeto é esperado que a partir da formalização das vocações locais e da implementação dos processos produtivos a partir das ações empreendedoras de um currículo formativo que a comunidade do conhecimento do Campus II seja capaz de gerir inovação e produção de bens e serviços através de parcerias com a comunidade em seu entorno que viabilize a construção de um polo produtivo local baseado na gestão do conhecimento e na pesquisa

e desenvolvimento.

Conclusão

A partir da execução do projeto é esperado uma estruturação dos processos produtivos tanto intelectuais quanto de produção de bens e serviços no Campus II da Universidade do Estado da Bahia. Hoje o Campus conta com profissionais da área de Tecnologia da Informação, Matemática, Biologia, História e Educação. Esse profissionais agem der forma isolada administrando pequenos projetos de pesquisa e extensão com intervenções isoladas na sociedade. Com a execução do projeto é esperado que a partir da formalização das vocações locais e da implementação dos processos produtivos a partir das ações empreendedoras de um currículo formativo que a comunidade do conhecimento do Campus II seja capaz de gerir inovação e produção de bens e serviços através de parcerias com a comunidade em seu entorno.

Referências Bibliográficas

ALBERT, R. and BARABÁSI, A.L.,Statistical mechanics of complex networks, Rev. Mod. Phys.74, pp. 47 2002.

ANÁLISIS LÉXICO-SEMÁNTICO - [online] Disponível na Internet via WWW. URL:http://www.conocimientosemantico.com/semantics.htm. Última atualização em 26 de setembro de 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Coleção Rumos da cultura moderna; v. 52. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1992.

COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. Research methods in education. Londres: Routledge, Ed 6, 2007.

CRESWELL, J. W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CRESWELL, J. W. Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Los Angeles, CA: Sage 2009.

CYBERLEX- Gestão da Informação e Comunicação Ltda. Tropes Standard Conhecimento Samântico. [online] Disponível na Internet via WWW. URL:http://www.cyberlex.pt/tropes_standard.html. Última atualização em 26 de setembro de 2012.

DOROGOVTSEV, S.N. and MENDES, José Fernando F. Evolution of Networks: From Biological Nets to the Internet and WWW. Oxford University Press, Oxford, 2003.

DOROGOVTSEV, S.N. and MENDES, José Fernando F. Evolution of networks. Adv. Phys., 51, pp. 1079, 2002.

ERDMANN, Rolf Hermann. Organização de sistemas de produção. Florianópolis: Editora Insular, Ed. 1, 1998.

FERRARI, Paulo Celso. Aula 1 - Mapa Logístico. Disponível na Internet via WWW. URL: http://geocities.ws/projeto_caos_ufg/index1.html. Última atualização: 04/02/2011 18:20:47, 2011.

FIALHO, Francisco Antônio Pereira. Introdução às ciências da cognição. Florianópolis: Ed.1 Insular, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Terra e Paz, 1979.

FRÓES BUNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade e

subjetividade: três referências para a compreensão do currículo escolar. BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (org) Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Paulo: Editora EDUFSCar, 1998.

GALEFFI, Dante Augusto. Filosofar e Educar. Salvador: Quarteto, 2003.

GEPHI makesgraphhandy. [online] Disponível na Internet via WWW. URL:https://gephi.org. Última atualização em 04 de outubro de 2012.

GHIGLIONE, R., &MATALON;, B. O Inquérito. PIRES, C. L., Trad. Lisboa: Celta. Ed. 4, 2001.

GLERIA Iram, MATSUSHITA Raul e SILVA Sergio. Sistemas complexos, criticalidade e leis de potência. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 26, n. 2, p. 99 - 108, 2004.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1997.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Ed.3. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HERBERT, Nick. A realidade quântica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1998.

LUHMANN, Niklas. A improbabilidade da comunicação. Tradução de Anabela Carvalho. Seleção e apresentação de João Pissara 1.ed. São Paulo: Vega Limitada, 1992.

LUPASCO, Estéphane. O homem e as suas três éticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1986.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, Ed. 2. 2008.

MANDELBROT, Benoit B., The Fractal Geometry of Nature. W.H. Freeman and Co, New York, 1982.

MCKENZIE Andre. Transmission Network Analysis to Complement Routine Tuberculosis Contact Investigations. American Journal of Public Health. November 2006, Vol 96, No. 11.

MENDES, José Fernando F. Física de redes complexas - Gazeta de Física. Aveiro-PT: Editora Universidade de Avairo, vol 28 fasc. 04 outubro/2005.

MOODY James. High school friendship: Race, school integration, and friendship segregation in America. American Journal of Sociology107, pp. 679-716, 2001.

MORIN, Edgar. O método 3. Ed.4. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NEWMAN, M. E. J. and GIRVAN, M., Finding and evaluating community structure in networks. Physical Review E, 69, 2004, 026113.

NÓBREGA, Francisco Pereira. Compreender Hegel. 5.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2009.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas. O conhecimento enquanto campo: o Ente Cognitivo e a emergência de conceitos. Nº folhas: 218. 2012. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Orientadora: Profa Teresinha Fróes Burnham.

POTTERAT, J. J., et al., Risk network structure in the early epidemic phase of HIV transmission in Colorado Springs: Sexually Transmitted Infections, 78, i159-i163, 2002.

PRICE, D. J. de S. Networks of scientific papers. Science, 149, 1965, pp. 510-515

ROCHA, José Fernando. Origem e evolução do eletromagnetismo. In: Origens e evolução das idéias da física. Salvador: EDUFBA, 2002.

RODRÍGUEZ, Dário; ARNOLD, Marcelo. Sociedad e teoría de sistemas. 1.ed. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 1991.

TROPES Versão 7.2.3: copyright Acetic1994 - 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. Ed.2. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

WALLON, Henri Paul. Objetivos e métodos da psicologia. Lisboa: Estampa, 1975.

YIN, R. K. Case study research: Design and methods, Thousand Oaks, CA: Sage, Ed. 4,2009.

Fonte Financiadora

Fundação de amparo e pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

Número: DTE0054/2013

Objeto: CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

Período de Vigência: início em 26/ 11 /2013 e final em 25 / 05 / 2015

Programa da FAPESB: MODALIDADE: - Empreendedorismo

519

Oral

Educação, Sistemas Complexos e Desenvolvimento: Premissas conceituais no contexto da ecoformação

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

MUNARI, A. B., ASSUNÇÃO, V. K., MENEZES, C. T. B.

abm@unesc.net, vka@unesc.net, cbm@unesc.net

Palavras-chave: Memória Ambiental; Percepção Ambiental; Educação Ambiental; Lagoas Costeiras

Introdução

A degradação dos ambientes costeiros, em função da ocupação urbana desordenada e ações antrópicas sem planejamento, tem acentuado o processo de destruição dos ecossistemas.

A Lagoa das Capivaras, localizada no município de Garopaba, Santa Catarina, vem passando por um grave processo de degradação, recebendo o despejamento de efluentes domésticos e industriais que está provocando sua eutrofização, além de ter o aterramento de suas margens, assoreamento da bacia e supressão de sua mata ciliar (MARIANO, 2010).

A pesquisa, em andamento, tem como foco a percepção e a memória ambiental dos moradores do entorno da Lagoa das Capivaras, de modo a investigar a forma como os sujeitos se relacionam com o meio e como compreendem os processos de mudança ou transformação ocorrido ao longo dos últimos anos.

Metodologia

A pesquisa possui uma perspectiva exploratória e está inserida no âmbito da abordagem qualitativa.

O levantamento de dados ocorrerá através da utilização de entrevistas semiestruturadas, onde serão gravadas e transcritas, permitindo ainda a utilização de outros temas e conteúdos (CARVALHO; TOZONI-REIS, 2009). O trabalho de campo será realizado no Município de Garopaba, com os moradores do Município de Garopaba.

Com base no contexto de educação ambiental e sensibilização da comunidade, faz-se o uso de metodologias participativas. A educação, neste caso, aponta como um processo efetivo de sensibilização da comunidade. (CARVALHO, 2006).

Segundo Verdejo (2006), o método participativo atua com a finalidade de enriquecimento da comunidade, que a longo tempo irá firmar uma relação ecologicamente prudente de utilização dos recursos naturais.

Deste modo, se propõe a realização da oficina de Mapa de Recursos Naturais, a mesma dará suporte para planejamento, discussão e análise das informações apontadas para solução dos problemas, abrangendo toda comunidade.

A oficina de Mapa dos Recursos Naturais é importante neste caso, pois irá mostrar através de imagens e desenhos feitos pela própria comunidade, as diferentes formas de uso do espaço, dando enfoque aos recursos naturais. São determinadas, nesta oficina, as áreas ocupadas pelos indivíduos, recursos de flora e fauna, as zonas de conflito, os

limites, etc.

O Mapa dá subsidio para análise e discussão da situação atual dos recursos naturais local, com intuito de formar uma concepção compartilhada sobre a apropriação do espaço e dos recursos, auxiliando na identificação de potencialidades e limitações existentes na comunidade (VERDEJO, 2006).

Resultados e Discussão

A zona costeira brasileira possui uma importância estratégica, que pode ser evidenciada em vários aspectos abrigando enorme biodiversidade sendo um dos principais focos de atenção no que diz respeito à conservação ambiental e manutenção da biodiversidade.

A preocupação com a zona costeira e' referente a contínua interferência das atividades humanas nos sistemas aquáticos continentais do Brasil produzindo impactos ambientais diretos e indiretos, com consequências para a qualidade da água, a biota e o funcionamento de lagoas, rios e represas.

Esta interferência principalmente em regiões metropolitanas rios, lagos e lagoas são aterrados com resíduos sólidos e contaminados intensamente por efluentes líquidos (industriais e domésticos). Ainda, suas margens são invadidas por habitações sem nenhuma infra-estrutura de saneamento, e os dejetos produzidos são despejados no leito destes corpos, ocasionando diversas formas de degradação ambiental.

A Lagoa das Capivaras vem passando por este processo de degradação, ato que gera grande preocupação tendo em vista que a mesma e responsável pela sobrevivência de muitas espécies aquáticas, como também para o desenvolvimento da fauna e flora que fazem parte de todo o ecossistema ali presente, além de possuir importância econômica, social e turística.

Este problema e' resultado da falta de planejamento, em virtude da lagoa estar situada em área urbanizada entre o mar e o continente, a mesma recebe o despejamento de efluentes domésticos e industriais provocando sua eutrofização, além de ter o aterramento de suas margens, assoreamento da bacia e supressão de sua mata ciliar, relacionado à especulação imobiliária.

O setor imobiliário pretendia a implantação de empreendimentos privados no local, o que acarretou em conflitos na região, por estes empreendimentos estarem diretamente situados na área que engloba a lagoa. Assim sendo, parte da Lagoa das Capivaras – a Lagoa Pequena – foi aterrada para a implantação de um loteamento, que mais tarde foi embargado devido a uma ação civil pública e hoje se encontra abandonado.

A Lagoa das Capivaras vem sofrendo com esta problemática, reduzindo seu tempo de vida conforme os níveis de matéria orgânica na água, a mesma pode ser classificada, como uma lagoa costeira de águas escuras, que, são caracterizadas por suas águas terem origem, principalmente, do lençol freático de áreas arenosas, rios cujas bacias de drenagem percorrem terrenos arenosos.

Assim sendo, a ocupação urbana desordenada na área próxima à lagoa tem causado séria degradação de seu ecossistema. O planejamento, bem como, o controle da entrada de efluentes domésticos lançados diretamente na Lagoa das Capivaras é uma das alternativas para recuperação e preservação da mesma, mas exige novas posturas na gestão de políticas.

Conclusão

A questão do saneamento, a ocupação desordenada e, a construção de grandes empreendimentos acarretou diversos conflitos socioambientais no local.

Deste modo, a percepção e memória ambiental podem sensibilizar a comunidade sobre a

importância da preservação e recuperação da Lagoa das Capivaras, estimulando o sentimento de pertença, onde ao se apropriarem da Lagoa os indivíduos desenvolvam uma relação de maior cuidado e responsabilidade contribuindo para uma mudança de conduta em relação ao meio ambiente.

A pesquisa sobre esta temática pode subsidiar um importante diagnóstico da situação do local em relação ao meio, bem como buscar alternativas para reversão destes processos de degradação, na perspectiva de trabalhar a educação ambiental com os moradores para a restauração da área e para uso de recreação e lazer da comunidade.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, C. D.; TOZONI-REIS, M. F. C. Coletivizando saberes: (re) construção da memória ambiental de moradores da cidade de Botucatu. Artigo. Revistas em Educação Ambiental, vol. 4, n. 1 – p. 111-135, 2009.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MARIANO. N. M. DIAGNÓSTICO AMBIENTAL COMO SUBSÍDIO PARA RECUPERAÇÃO DE LAGOAS COSTEIRAS: ESTUDO DE CASO DA LAGOA DAS CAPIVARAS - GAROPABA - SC. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Criciúma, 2010.

VERDEJO, M. Diagnóstico Rural Participativo: Um guia prático. Brasília, 2006.

581

Oral

Educação, Sistemas Complexos e Desenvolvimento: Premissas conceituais no contexto da ecoformação

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

BASTOS, M. P.

maripbastos@gmail.com

Palavras-chave: Ecodesenvolvimento; Educação; Políticas de Formação; Planejamento e Gestão

Introdução

Este trabalho tem como objetivo explicitar e discutir algumas premissas e conceitos centrais da abordagem de educação para o ecodesenvolvimento, buscando destacar suas implicações para os possíveis horizontes de delineamento das políticas de formação no atual contexto, marcado por uma crise socioecológica e paradigmática que impõe cada vez mais a necessidade de rever os padrões de desenvolvimento civilizatório (MORIN, 2000; VIEIRA, 2009). As reflexões mais recentes promovidas por esta abordagem tem contribuído com a construção de uma linha de pesquisa sobre ecoformação transdisciplinar, cuja temática se apresenta de maneira ainda embrionária no campo científico inter e transdisciplinar brasileiro. Ela traz inovações ao associar os rumos do desenvolvimento com um padrão de planejamento pensado como um espaço de aprendizagem social permanente, colaborativa e adaptativa (VIEIRA, 2009).

Metodologia

Para isso, busco apresentar uma pesquisa bibliográfica que utiliza o alicerce teórico-metodológico do enfoque de ecodesenvolvimento, cuja concepção de pesquisa expressa a centralidade da problemática de alternativas de desenvolvimento que sejam, ao mesmo tempo, ecologicamente prudentes, socialmente justas e economicamente viáveis (SACHS, 1993; VIEIRA, 2002;2009; VIEIRA; BERKES; SEIXAS, 2005).

Esse enfoque pode ser compreendido como um aporte do paradigma sistêmico-complexo para o entendimento do caráter interdependente e globalizado das múltiplas dimensões que configuram a realidade contemporânea, evidenciando a necessidade de uma melhor compreensão das implicações epistemológicas, éticas e políticas do conceito de complexidade sistêmica, adotando o marco da transdisciplinaridade. Sua contribuição se dá, principalmente, pela incorporação das noções de incerteza contingente e de viabilidade dos sistemas socioecológicos, que aguça o peso das controvérsias científicas no esforço de planejamento e a gestão desses sistemas; da noção de patrimônio natural e cultural, ponto de referência inovador na busca de um estatuto jurídico compartilhado para uma gestão democrática participativa, assumindo as relações subjetivas estabelecidas entre patrimônio e seus titulares na formação do senso de identidade destes; e, por fim, as noções (sistêmicas) de endogeneidade, descentralização, autonomia e sistemas produtivos integrados, consideradas alicerces das estratégias ascendentes de desenvolvimento, compartilhada pelos teóricos do ecodesenvolvimento (VIEIRA, 2009). Vinculadas às dinâmicas de desenvolvimento, essas noções adquirem um potencial emancipador capaz de orientar um novo princípio de racionalidade social no campo do planejamento (VIEIRA, 2009) e que se remete às estratégias formativas pautadas em um pensamento ecologizado, baseado em uma ecologia humana sistêmica.

Resultados e Discussão

Na configuração de um novo paradigma político-educacional, a "gestão das nossas relações com o patrimônio natural e cultural transforma-se num processo de aprendizagem social permanente, integrando-se o desenvolvimento cognitivo - a aptidão para contextualizar, globalizar e redirecionar a dinâmica de aplicação dos conhecimentos especializados que vêm se acumulando sobre a estrutura e a dinâmica dos sistemas vivos integra - e o empoderamento pessoal e comunitário no nível das mudanças significativas de comportamento" (FRIEDMANN E ABONYI, 1976; DIDUCK, 1999; PINEAU, 2001 apud VIEIRA, 2002).

A integração descrita acima exige a busca de integração transdisciplinar que passa pelo esforço de integrar e contextualizar os diversos conhecimentos científicos produzidos e incorporar também a dimensão cultural do conhecimento, que deixa de ser relegada por sua subjetividade e passa a ser considerada como fonte de dados, conhecimentos, e instrumentos (na concepção de tecnologias) de resolução de problemas e de negociação política de soluções apropriadas (VIEIRA, 2002). Por isso que, para que ocorra essa co-construção de conhecimentos, a aprendizagem precisa ser compreendida como um processo contínuo, permanente e colaborativo, no qual a desconstrução de juízos prévios, a abertura a outros pontos de vista e a reflexão crítica são fundamentais.

No âmbito das ações coletivas e reflexivas que ocorrem entre indivíduos e grupos que trabalham para melhorar a gestão das interrelações entre os sistemas sociais e ecológicos, é preciso existir mecanismos tecnocientíficos e de gestão que permitam entender não apenas os propósitos, mas os resultados do projeto ou associação constituída em tal comunidade de aprendizagem, focando a atenção nas formas pelas quais as percepções, valores e crenças que sustentam um comportamento se modificam através de processos colaborativos (VIEIRA, 2002; CUNDILL,2010; KEEN et. al, 2005). O conceito de comunidade de aprendizagem retém e integra os principais fundamentos de diversas estratégias e práticas educativas difundidas pelas noções de comunidades de prática, educação popular, educação comunitária e educação de adultos (ORELLANA, 2002). Tais conceitos compartilham o enfoque comunitário, a participação, a cooperação, a interdisciplinaridade, a resolução de problemas, o vínculo essencial entre processos educativos e realidades sociais, a aprendizagem reflexiva na ação, o enfoque democrático, e a noção da educação não mais concebida como um processo de transmissão de conhecimentos, mas de construção (ibidem, 2002). Essas perspectivas proporcionam a constituição de um componente pedagógico que "incide na visualização da diversidade de cursos alternativos de ação, no desenho coletivo de um leque de opções consideradas ao mesmo tempo economicamente viáveis, politicamente legítimas e culturalmente compatíveis" (VIEIRA, 2002). Alcançar isso dentro de um processo participativo e que se expresse nas políticas de planejamento e gestão garantiria a adaptação e, por conseguinte, a resiliência dos sistemas socioculturais em questão, que, por sua vez, poderiam atuar com mais lucidez e responsabilidade na manutenção da resiliência dos sistemas ecológicos, dos quais são inerentemente dependentes.

Conclusão

Para o campo de pesquisas de gestão dos sistemas sociais e ecológicos, entender as formas pelas quais são criadas as arenas de colaboração e aprendizagem, bem como os resultados destes processos em diferentes contextos, impõe-se como um relevante desafio (CUNDILL, 2010). Compreender tais questões contribui para evidenciar o caráter pedagógico de certos espaços associativos, levando ao incremento de seu potencial educativo. Criar bases sólidas de conhecimentos contextualizados (importância de pertinência e pertencimento referentes aos saberes existentes) pode fomentar contextos em que transcorram diálogos democráticos plurais e processos de aprendizagens para

projetos de intervenção da realidade que promovam um novo modelo de desenvolvimento tanto individual quanto social (nas esferas econômica, cultural, política e ecológica), ou seja, atuando na promoção de um desenvolvimento humano integral.

Referências Bibliográficas

CUNDILL, G. 2010. Monitoring social learning processes in adaptive comanagement: three case studies from South Africa.Ecology and Society, v. 15, n. 3.Disponívelem: < http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss3/art28/ >. Acesso em: 23 dez. 2015.

KEEN, M., BRUCK, T.; DYBALL, R. Social learning: a new approach to environmental management. In: KEEN, M., BROWN, R.; DYBALL, R (Eds.). Social learning in environmental management: towards a sustainable future. Earthscan, London, UK, 2005.

MORIN, E. A Cabeça Bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 5a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ORELLANA, I. Buscando enfrentar los desafíos educativos contemporáneos: la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental. In L., Sauvé, I., Orellana et M., Sato (Eds.), Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à autre. Textos escogidos en educación ambiental, 2002.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, M. (Org.) Para pensar o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VIEIRA, P. F.; BERKES, F.; SEIXAS, C.S. (orgs.) Gestão integrada e participativa de recursos naturais: conceitos, métodos e experiências. Florianópolis: Secco/APED, p. 47-72, 2005.

VIEIRA, P. H. F. Repensando a educação para o ecodesenvolvimento no Brasil. In: TECNOLOGIA E CIDADANIA. Oitavo Encontro Nacional de Ensino Agrícola, 30-31/10/2002, Camboriú, SC. CD-ROM, 2002.

Fonte Financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E CULTURA DIGITAL

2

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

RIBEIRO, L. B. R., SANTOS, T. C., SALES, M. V. S.

lore_barbara@hotmail.com, ths.carvalho@hotmail.com, maryssales@gmail.com

Palavras-chave: Robótica; Pratica inovadora; TIC; Recurso Pedagógico; E-lixo

Introdução

Os processos educacionais contemporâneos a cada dia estão mais rápidos, intensos e complexos exigindo que a escola e os profissionais da educação dialoguem com suportes tecnológicos e insiram em suas práticas cotidianas. Deste modo, a prática pedagógica precisa ser articulada aos suportes e artefatos tecnológicos para mobilizar uma ação criativa, inerente do próprio sujeito. A discussão sobre as potencialidades das tecnologias na educação há muito tempo vem se consolidando e fortalecendo, sendo suscitados debates, investigações e problematizações por inúmeros pesquisadores como Lima Jr (2005), Hetkowski (2004), Alves (2004), Sales (2013), Pretto (2001) dentre outros. E com este fortalecimento nos questionamos se essas tecnologias estão de fato mobilizando outro fazer pedagógico ou se é apenas mais uma promessa revolucionária para resolver os problemas da educação brasileira.

Metodologia

O princípio de trabalho educacional com a robótica assemelha-se a proposta do construtivismo, pois visa o trabalho com conteúdo como um todo e não isolados, uma prática que desperte nos estudantes o pensar, a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a ação pedagógica aqui relatada tem um caráter qualitativo, adotando a abordagem da Pesquisa Participante e Estudo de caso, utilizando vários instrumentos de observação, registros (diários de bordo) e análise das especificidades e impressões dos participantes do curso de formação, partindo como eixo norteador as potencialidades da RPL enquanto mobilizador do conhecimento contemporâneo. Assim, a Robótica Pedagógica Livre surge como outra proposta de experiências que agrega significados outros, em uma perspectiva transdisciplinar, ao processo de aprendizagem -, pois consegue em um único momento (processo de construção) articular/dialogar com diferentes áreas/conteúdos do currículo escolar da educação básica, por exemplo, a construção do robô escova. Para a construção do robô escova, utilizamos materiais como escova de dentes, motor vibracall de celular, bateria (estilo moeda). A partir desses materiais foi/é possível a articulação/trabalho com conteúdos/eixos como Meio Ambiente – preservação do Meio ambiente e reciclagem; movimento de translação (geografia) – associação do movimento de rotação produzido pelo eixo do motor; higiene e cuidado pessoal; construção de listas (com os materiais necessários para confecção do robô) – alfabetização e letramento.

Resultados e Discussão

Portanto, o objetivo desse escrito é relatar a experiência formativa do curso denominado “Laboratório de Robótica Pedagógico Livre”, desenvolvido pelo Departamento de Educação (DEDC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cuja abordagem perpassa pela discussão acerca dos aspectos teóricos e metodológicos no/do contexto da

Robótica Livre na formação do pedagogo contemporâneo, bem como, compreender as potencialidades das práticas pedagógicas que utilizam os artefatos robóticos de baixo custo como recurso pedagógico. Inicialmente criada como possível substituição da mão-de-obra humana em algumas atividades que exigem movimentos repetitivos e por muitas vezes arriscados e/ou insalubres – características da robótica industrial -, a robótica aplicada à educação surge como alternativa viável não mais de substituição, mas de auxilio/suporte ao trabalho humano, especificamente à prática docente, sendo utilizado como recurso didático-pedagógico na/para construção de uma aprendizagem significativa. A Robótica Pedagógica Livre (RPL) surge como latência a educação contemporânea, Isso quer dizer que, em consonância com o objetivo da robótica aplicada à educação - propiciar a aprendizagem num ambiente diferenciado, a partir do contato com diferentes áreas do conhecimento, visto que a robótica permite esse trabalho multidisciplinar -, a RPL tem por finalidade "uma práxis coletiva de ensino-aprendizagem, em que todos trocam e produzem conhecimento" (SILVEIRA apud CÉSAR, 2009). O caráter produtivo, criativo e transformativo da Robótica Pedagógica Livre associa-se ao processo de criação dos artefatos robóticos – objetos de aprendizagem, cujo processo configura-se como um espaço de compartilhamento interdisciplinar, de ensino e de aprendizagem pautados no lúdico; trazendo "[...] uma proposta de aprendizagem mais prazerosa e imbricada no cotidiano do indivíduo, agregando aos conhecimentos técnicos e científicos do universo escolar" (CÉSAR, 2009, p.5). O emprego do termo Livre ocorre pelo fato de utilizarmos soluções e criações livres – sem um padrão pré-definido, diferente do apresentado pelos Kits LEGO -, para a produção de artefatos robóticos, substituindo os produtos comerciais já confeccionados, além do uso de software livres (Linux) para a programação dos kits robóticos, que também podem ser construídos a partir de sucatas de equipamentos eletrônicos. O princípio de trabalho educacional com a robótica assemelha-se a proposta do construtivismo, pois visa o trabalho com conteúdo como um todo e não isolados, uma prática que desperte nos estudantes o pensar, a construção coletiva do conhecimento, a partir de suas descobertas, interação e reflexão da relação mutua sujeito-objeto (Piaget apud Brooks, 1997). A robótica educacional possibilita assim, ao estudante situações em que este "compara, classifica, analisa e utiliza-se de estratégias que requerem o uso do raciocínio e de uma organização interna" (PIAGET apud NUNES & SILVEIRA, 2009 p.90). Portanto, os pressupostos teóricos estão fundamentados nas TIC, Robótica Livre e Pratica Pedagógica Inovadora.

Conclusão

A inserção tecnológica na sala de aula não precisa causar o distanciamento ou preocupação, mas sim, ser um aliado muito atrativo à prática pedagógica. Proporcionando um pensar não mais dicotômico, no que tange a relação tecnologia – professor, mas sim, possibilitar uma reflexão a respeito do imbricamento homem-máquina. Do ponto de vista formativo, a inserção da RPL como recurso pedagógico pode ser considerado uma perspectiva outra envolvendo os processos formativos e autoformativos dos sujeitos potencializando ações pedagógicas mais dinâmicas, promovendo processos de políticas de inclusão social e acessibilidade de grupos e indivíduos historicamente invisibilizados pelos sistemas e políticas educacionais. Nessa perspectiva, o trabalho com a Robótica Pedagógica Livre proporciona um processo que permita um currículo produtivo, criativo e transformativo, através de ações como a RPL.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Fernando José de. Educação e Informática: os computadores na escola. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BROOKS, Jacqueline Grennon; BROOKS, Martin G. Construtivismo em sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CÉSAR, Danilo Rodrigues; ALBUQUERQUE, Ana Paula; MELO, Caio Monteiro; MILL, Daniel. Robótica Pedagógica Livre: Instrumento de criação, reflexão e inclusão sócio-digital. Disponível em: http://libertas.pbh.gov.br/~danilo.cesar/robotica_livre/artigos/artigo_sbie_2007.doc Acesso em: 12 Set. 2009

_____ Robótica Pedagógica Livre: Uma Possibilidade Metodológica para o processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: http://libertas.pbh.gov.br/~danilo.cesar/robotica_livre/artigos/artigo_epenn_2009.pdf Acesso em: 12 set. 2009

FAGUNDES, N. C. e BURUHAM, T. F. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. Revista da FACED N.05 (2001)

GHEDIN, Evandro. ALMEIDA, Maria Isabel de. LEITE, Yoshue Ussami Ferrari. Formação de professores – caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas. FACED/UFBA, Janeiro de 2004. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/tania_maria_hetkowski.pdf. Acesso em 15 Dez 2012.

HETKOWSKI, T. M. Prática Instituinte e Aprendizagem Colaborativa. In Encontro Nacional sobre Hiperexto: desafios Linguisticos, Literários e Pedagógicos. Recife. Hipertexto 2005 - UPFE. Recife: CDROM, 2005.

HETKOWSKI, T.; ALVES, L. (Orgs.). Tecnologias Digitais e Educação: Novas (re)configurações técnicas, sociais e espaciais. Salvador: Eduneb, 2012.

LIMA JR, Arnaud Soares de. Tecnologias Inteligentes e Educação: Currículo Hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005 (Cibercultura e educação; v.2)

MAGRIS NICOLAU, Patrícia; RIBEIRO, Lorena B R. Robótica Pedagógica Livre: Seus “usos” como material didático-pedagógico no processo de formação do(a) professor(a), no contexto escolar da Educação Básica e nos espaços multirreferenciais de aprendizagem da sociedade contemporânea. Revista Espirito Livre: p. 40 – 44, 14 Nov. 2011.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. Brasília: Líber Livro, 2009.

RIBEIRO, Lorena Bárbara da Rocha. A Robótica Pedagógica Livre em uma Perspectiva Produtiva, Criativa e Transformativa. Seminário de Pesquisa e Extensão Discente – SEMPEDI, Curto Circuito das Artes, Ciências e Humanidades. Aqueles, 2011.

RIBEIRO, Lorena Bárbara R. Um Ditado mudo diferente. In: II Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento: Oralidade e escrita na prática escolar, 2012, Itabaiana - Sergipe. Caderno de textos completos do I SENAL. Itabaiana: UFS, 2012. p. 1041-1047.

7

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

PRUDENTE, T. P., COSTA, C. J. S. A., LIMA, W. M.

thiagopessoaprudente@gmail.com, cleidejanesa@gmail.com, waltermatias@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Aprendizagem Colaborativa; Interação; EaD

Introdução

Neste artigo pretendemos analisar como os processos de ensino e aprendizagem costumam se constituir nas disciplinas que se originam ou se remetem ao campo da Filosofia, através de suas diversas áreas, nos diferentes cursos de graduação ofertados através da modalidade de Educação a Distância (EaD) tendo como elementos conectores desse processo de análise os conceitos de ensino de Filosofia, aprendizagem colaborativa e interação. Este estudo é decorrente das impressões obtidas durante seminário avaliativo da disciplina de “Interação na docência da EaD” na qual realizamos uma investigação sobre aprendizagem colaborativa, seus princípios, suas relações com os conceitos de interação, sua aplicabilidade e realidade junto aos processos de ensino e aprendizagem através da EaD.

Metodologia

Nossa investigação foi construída a partir de uma pesquisa documental, apoiada na metodologia da análise de conteúdo, sobre textos que tratam do que é a aprendizagem colaborativa, suas origens na área da educação, dos princípios que norteiam esse processo, sua ligação com o conceito de interação, sobre o próprio conceito de Interação voltado para os processos de ensino e aprendizagem em Educação, sobre ensino de Filosofia, e, da relação desses temas com a EaD. A maior parte dos textos estudados remetem aos conceitos analisados de modo individual e no âmbito na educação presencial, embora haja uma boa quantidade de referências que discutam esses conceitos na realidade da EaD. É possível ainda encontrar material que relacione os temas, sendo que, em geral, acontece mais frenquentemente com a relação “aprendizagem colaborativa X interação” em ambas as modalidades, presencial e EaD. Quanto a relação com ensino de filosofia e qualquer dos outros conceitos são poucas as informações, e quando ocorrem são em maior parte da relação “ensino de filosofia X interação” e na condição de educação presencial. E só a título de confirmação, não foram encontradas publicações que analisem conjuntamente todas as temáticas: ensino de Filosofia, aprendizagem colaborativa e interação no âmbito da EaD.

Resultados e Discussão

A discussão desse trabalho se produziu a partir da curiosidade despertada sobre o que é e como se desenvolvem a “aprendizagem colaborativa” e o processo de interação no âmbito da Educação à Distância, temas que trabalhamos para a produção de seminário na disciplina “Interação na docência da EaD”, do curso se mestrado Educação Brasileira da Ufal. Ao tempo procuramos também trabalhar e compreender a associação desses temas com o processo de ensino de Filosofia enquanto disciplina presente nas grades de diversos cursos de graduação oferecidos através do formato de EaD no estado de Alagoas, que é o tema central de nossa pesquisa de mestrado. Para isso buscamos

levantar algumas questões, que consideramos, básicas e que servirão de fio condutor de nosso trabalho, são elas: é tão difícil identificar no processo de ensino e aprendizagem pela EaD a relação entre ensino de Filosofia, aprendizagem colaborativa e interação? Como essa relação ocorre? Quais a diferenças implícitas que existem nessa relação no âmbito da EaD e que não aparecem na educação presencial?

A partir disso procuramos encontrar e estabelecer algumas relações entre os temas, como elas se desenvolvem e o que se é possível produzir a partir dessas relações. Identificamos alguns teóricos capazes de esclarecer e fomentar nossas discussões, localizando neles as associações e controvérsias que existem para a caracterização dos conceitos e das relações sobre eles. E pudemos chegar a algumas inferências, como: que Aprendizagem Colaborativa em conjunto com outras metodologias de ensino e aprendizagem se mostra como um potencial caminho para o atendimento das aspirações da educação; que não há de forma alguma Aprendizagem Colaborativa sem a ideia de Interação, e que esta interação deve ser plena e aberta para que os agentes do conhecimento se tornem sujeitos críticos, autônomos, livres e adaptáveis a qualquer realidade ou situação que possam encontra em suas vidas pessoais, sociais e profissionais; que o ensino de Filosofia é, mesmo com diversos e distintos métodos filosóficos, por si só colaborativo e que o processo de interação é vital para o atendimento das necessidades de formação dos indivíduos, seja ela na esfera humana, social ou profissional; E, finalmente, que a EaD se mostra como caminho de um futuro muito próximo e eficaz para formação dos agentes do conhecimento, sendo a mesma encarada como um potencial exemplo do que é necessário para se atingir uma educação preterida aos indivíduos nas mais diferentes esferas de vida, podemos dizer isso ao termos compreendido que para sua realização eficiente e plena é necessário aos sujeitos participantes uma compreensão e aplicação efetiva dos processos de Aprendizagem Colaborativa, tendo em mente que a Interação total dos agentes é que é a chave para conduzir esses processos.

Conclusão

Com tudo que levantamos, podemos concluir que é possível estabelecer uma relação entre Aprendizagem Colaborativa, Ensino de Filosofia e Interação no âmbito da EaD, uma vez que conseguimos identificar vários pontos de congruências entre os temas, como: que todo processo de ensino de filosofia, seja presencial ou EaD, é por si só um processo de aprendizagem colaborativa devido sua as necessidades de comunicação e de relação entre os agentes envolvidos; que a interação é a base para a efetiva prática da aprendizagem colaborativa, visto que não si pode pensar colaboração se não houver uma troca de conhecimentos e experiências entre os indivíduos; E, que a partir desses conceitos é possível apontar um real processo de evolução da Educação.

Referências Bibliográficas

CADERNOS CEDES 64: A filosofia e seu ensino, vol. 24. GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 1980-2004, Quadrimestral.

FILATRO, Andrea. Design Instrucional na Prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 107-117.

MARSHALL, Leandro. A sociedade da hipercomunicação. Observatório da Imprensa, São Paulo, 25 mar. 2014. Disponível em: < http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/_ed791_a_sociedade_da_hipercomunicacao/ >. Acessado em: 23 jan. 2015.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 235-252.

PALLOFF, Renam; PRATT, Keith. Construindo Comunidades de Aprendizagem no

Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.141-158.

STRAUS, David. How to Make Collaboration Work: Powerful ways to build consensus, solve problems and make decisions. San Francisco: Berrett-Koehller Publishers Inc., [200-], p. 37-142.

24

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

RIGHI, E., MIRANDA, P. R.

leiarighi@yahoo.com.br, rockenbach635@hotmail.com

Palavras-chave: Geologia; Geomorfologia; Imagens; Dicionário

Introdução

A Gestão Ambiental vai além da estética das paisagens ou do interesse econômico da exploração dos recursos. Busca-se entender o porquê das formas e dos processos que as geram, quando foram geradas, os processos que controlaram e que controlam ainda hoje a sua transformação.

Esta nova visão do ensino não é apenas uma opção pedagógica de quem reflete sobre as questões da educação, mas, antes de qualquer coisa, uma exigência de um mundo e uma sociedade em rápidas mudanças.

Assim, o objetivo desse trabalho foi elaborar um dicionário geológico-geomorfológico ilustrado, em formato digital, que sirva como suporte teórico e instrumento didático, para ser distribuído junto às escolas e a comunidade em geral da região do Botucaraí – RS.

Metodologia

A busca da compreensão do espaço produzido leva os alunos a estabelecerem uma participação ativa na percepção da realidade que os envolve, considerando as diferentes escalas desta realidade, desde as questões locais até as questões mais abrangentes que dizem respeito à organização planetária do espaço.

Assim, a realização da presente proposta incluiu as seguintes etapas:

 Selecionar os termos e conceitos geológicos e geomorfológicos mais importantes à compreensão dos processos envolvidos na geração e modelagem do relevo na superfície da Terra, e que possuem maior expressão para o município de Soledade e região. Para tanto, se tomou como referência inicial o trabalho de Guerra e Guerra (1997) buscando, a partir dele, a utilização dos verbetes que possuem maior expressão para o município de Soledade e região.

 Foi procedida uma pesquisa de imagens ou figuras relativas aos mesmos, armazenando os arquivos em um banco de dados próprio.

 Seleção e tratamento gráfico das figuras e imagens em formato digital.

 Montagem do dicionário visual, adaptando o roteiro metodológico apresentado por Rossato et al (2003).

 Divulgar e distribuir o dicionário visual produzido, junto aos professores da rede de ensino da região do Alto da Serra do Botucaraí, com ênfase para Soledade, bem como para a sociedade em geral.

Resultados e Discussão

A seleção dos termos e conceitos geomorfológicos e geológicos junto à bibliografia

especifica, resultaram em 316 verbetes, os quais foram considerados os mais importantes à compreensão dos processos envolvidos na geração e modelagem do relevo terrestre.

No decorrer da pesquisa bibliográfica para a definição do termo, surgiram dificuldades na formação do conceito, pois os autores pesquisados definem o mesmo termo de forma diferente.

A pesquisa e seleção das imagens foram realizadas na bibliografia disponível, na internet e em trabalhos realizados a campo. A produção do banco de imagens também trouxe dificuldades, por não se encontrarem imagens que representasse os termos a serem trabalhados.

O tratamento das imagens foi realizado no programa Photoshop CS2, onde foi feito os ajustes necessários para ter uma clara visualização da imagem ou figura, posteriormente foram atribuídas às legendas necessárias.

A organização do dicionário foi realizada no programa Power Point 2007, com um sistema de busca automático, onde as letras aparecem em uma capa principal e com o sistema de busca para cada letra, escolhe-se o verbete automaticamente.

Posteriormente, os CDs foram distribuídos em escolas municipais e estaduais do município de Soledade.

O grande diferencial deste trabalho para com os demais tipos de materiais encontrados na literatura sobre conceitualizacão de termos geomorfológicos e geológicos é o fato de este associar a definição do termo com uma imagem ou figura que o representasse, possibilitando assim uma melhor compreensão destes termos.

É inegável que a difusão da internet, da TV a cabo e das tecnologias gráficas que baratearam o custo dos livros com impressões coloridas contribuíram decisivamente para o aparecimento de instrumentos didáticos alternativos que facilitam tanto a preparação da aula por parte do professor, quanto o entendimento da aula por parte dos alunos.

A universidade, como local de referência para a atualização e troca de ideias, continua sendo uma realidade bastante distante para os professores de ensino fundamental e médio. Estes se encontram em outro ritmo, outro tempo e outras questões que passam na maior das vezes, ao largo dos problemas com que se ocupa o mundo acadêmico da universidade.

Diante desse quadro, a produção e disseminação de instrumentos didáticos junto aos professores e toda a comunidade de Soledade, representa mais do que um compromisso social da universidade com a transmissão do conhecimento produzido, representa uma ação afirmativa de estímulo, qualificação e transformação do ensino.

Apesar de a exclusão digital ser ainda uma realidade muito presente na vida dos profissionais do ensino, que por não terem acesso ao computador ou às potencialidades do seu uso, deixam de incorporar novas e fundamentais ferramentas ao ensino, não devemos deixar de oferecer ao professor, uma estratégia capaz de auxiliá-lo na coordenação dos conhecimentos específicos dos alunos.

Conclusão

A versão final do dicionário visual possui um sistema de busca automática, onde é possível a pesquisa por ordem alfabética ou por verbete. Acredita-se que o dicionário digital constitui-se em um ótimo material em informações, de manuseio simples e de formato atrativo, de forma a servir como fonte de busca para os estudantes, professores e comunidade em geral de Soledade e região.

Nesse sentido, concluímos que podemos fortalecer a construção de uma ponte efetiva de ligação entre a universidade e ensino e a comunidade, estimulando os professores para

que gerem novas demandas e, ao mesmo tempo, sintam-se capazes de produzir e socializar os seus próprios instrumentos.

Referências Bibliográficas

GUERRA, A.T.; GUERRA, A.J.T. Novo dicionário Geológico- Geomorfológico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

ROSSATO, M.S.; BELLANCA, E.T.; FACHINELLO, A.; CÂNDIDO, L.A.; SILVA, C.R.; SUERTEGARAY, D.M.A. Terra: feições ilustradas. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

48

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

DALL'IGNA, S. M.

delsonia.pc@gmail.com

Palavras-chave: Ensino; Educação Continuada; Capacitação Profissional; EaD; TIC; Funcionalismo Público; Agentes de Segurança Pública

Introdução

O estudo busca salientar a importância do ensino a distância (EaD), utilizado para a formação e capacitação do funcionalismo público no Brasil, eis que estes somam mais de onze milhões de agentes respondendo pelas ações do Estado. Inseridos neste universo, na esfera da segurança pública estão ativos seiscentos e setenta e cinco mil Policiais Federais, Rodoviários Federais, Civis, Militares, Bombeiros Militares, Peritos Forenses, Guardas Municipais e Agentes Penitenciários que necessitam de acesso à educação continuada e qualificada. Destacam-se como escolas de capacitação, disponibilizando ensino EaD, a ENAP − Escola Nacional de Administração Pública, e a plataforma EaD da SENASP − Secretaria Nacional de Segurança Pública, as quais proporcionam dezenas de cursos de aperfeiçoamento. Vamos realizar reflexões sobre esta importância e suas aplicabilidades.

Metodologia

A metodologia baseou-se em revisões sistemáticas e tradicionais de literatura, caracterizando-se essencialmente como pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória, visto que, num primeiro momento, o estudo é desenvolvido através da análise de pesquisas bibliográficas e documental, sendo utilizada a consulta às obras literárias, às legislações vigentes e às obras doutrinárias acerca do tema. Portanto, o método científico utilizado foi o de pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva e o trabalho se deu através da consulta de fontes depositadas em bibliotecas e bancos de dados, mergulhando-se também em pesquisa realizada nos sites das próprias instituições estudadas. Existem centenas de trabalhos realizados na área EaD, sem entretanto focar a área específica focada neste estudo, de forma que o esforço na pesquisa exploratória ocupou grande parte da ação de revisão sistemática. Com base nos números contabilizados através dos sites das instituições destacadas, foi possível vislumbrar um gigante educacional em ação, e a partir daí foram coletadas informações sobre as formas de acessar os espaços virtuais, realizar as inscrições e depois, com base nos números obtidos, verificar a curva criada pelos agentes que efetivamente concluem os cursos e, a partir desta base, concluir pelo sucesso ou não do ensino, pela ferramenta EaD e suas plataformas, verificando o alcance do sistema implantado para o aperfeiçoamento profissional dos servidores públicos e de segurança pública, e a partir desta constatação desenvolver as reflexões finais.

Resultados e Discussão

Diante de um universo de mais de onze milhões de servidores públicos, sendo a exigência legal de eficiência extensiva a todos estes agentes, é um hercúleo desafio capacitá-los, tendo em vista que os modelos tradicionais de ensino (ensino presencial), além de limitarem o acesso por não possuírem vaga disponível para todos, dificultam a

realização em virtude da necessidade de locomoção até o local de concretização dos cursos, sem falar nos seus custos crescentes (MEDEIROS, 2010). Nesse contexto, é necessária a discussão de estratégias de desenvolvimento profissional que possam dar respostas rápidas e de alta qualidade a grandes contingentes de servidores em organizações públicas que precisam desenvolver características próprias da gestão pública gerencial, para que tenham igualdade de oportunidades e possam maximizar a utilização dos recursos públicos (NASCIMENTO, 2006). Por outro lado, na segurança pública, é imperativa a expansão do ensino que, além de preparar o agente para a sua função peculiar, promova o aperfeiçoamento permanente e continuado, para que os servidores de segurança pública estejam em dia com o seu tempo, acompanhando as aceleradas mudanças sociais, com novos temas a serem estudados, bem como as técnicas cada vez mais sofisticadas, colocadas em prática, por exemplo, pelo crime organizado. A mudança de paradigma nessa nova era do conhecimento é complexa e vai além das questões tecnológicas, mas é necessária. Elas incluem transformações comportamentais, de cultura e de atitude entre os diferentes atores sociais, com o uso e apropriação das TICs, as quais possibilitam novas formas de estar, perceber e sentir o mundo, com novas formas de comunicação (BARBOSA FILHO; CASTRO, 2008). Não poderia ser diferente no ambiente do ensino institucional, sob pena de substancial atraso quanto ao acompanhamento da evolução tecnológica nas questões específicas de segurança pública. Sob este prisma de evolução, a ENAP (Escola Nacional de Administração Pública), oferecendo cursos de capacitação para servidores responsáveis por gestão pública, e a Rede Nacional de Educação a Distância criada em 2005 pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP/MJ), disponibilizando cursos de aperfeiçoamento que instruam seus servidores para o enfrentamento inteligente do crime organizado, entre vários outros, são ambas preciosas instituições formadoras de agentes públicos capazes de acompanhar as vertiginosas transformações da realidade que se faz presente neste século. Unindo-se o EaD, poderosa ferramenta da TIC, para proporcionar cursos de aperfeiçoamento em qualquer lugar e em qualquer hora, sem custo para os alunos, à possibilidade de oferecer este conhecimento em massa, capacitando-os às centenas, estar-se-á atingindo um patamar desejável em meio às exigências que o complexo mundo atual exige. Resta a discussão sobre a aplicabilidade do ensino através de EaD para tão específicas atribuições funcionais.

Conclusão

Buscamos provar que o sistema funciona, as plataformas utilizadas se aperfeiçoam e a qualidade dos cursos oferecidos pela ENAP e SENASP é ascendente na educação continuada. As possibilidades do EaD nesse meio no que concerne ao treinamento, capacitação e aperfeiçoamento, é de custo zero aos alunos, facilitando-se a vida daqueles que desejam obter mais conhecimento, mas cujo tempo é exíguo. Como os cursos a distância independem de espaço especial e demarcado para acontecerem, sem falar na flexibilidade de horários, o aprendizado torna-se adequado aos tempos e espaços que o servidor público dispõe para aprender. Superadas as dificuldades iniciais, quando de sua implantação, ambas as instituições estão contribuindo, através dos cursos EaD oferecidos, para o aperfeiçoamento de seus servidores numa velocidade nunca antes implementada.

Referências Bibliográficas

ABBAD, G. da S. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. In: Revista do Serviço Público, Brasília, v. 58, n. 3, jul./set. 2007.

BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C. Comunicação Digital: educação, tecnologia e novos comportamentos. São Paulo: Paulinas, 2008.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERGUE, S. T. Especialização em gestão de pessoas no serviço público: uma perspectiva da vivência docente no contexto do curso. In: PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. de S.; BERGUE, S. T. (Orgs.). Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público. Cap. II, Brasília: ENAP, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Matriz Curricular Nacional: Para as Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. Versão Modificada e Ampliada. Brasília, DF: SENASP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 5707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 24 fev. 2006.

BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. Reforma do Estado e administração pública gerencial. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

CARVALHO, A. I. de et al. Escolas de Governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2009.

CASTRO, C. Tv digital e EaD: uma parceria perfeita para a inclusão digital. In: BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C. (Orgs.). Comunicação Digital: Educação, tecnologia e novos comportamentos. São Paulo: Paulinas, 2008.

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. Educação a Distância: Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. Liberdade, SP: EPN Editora e Projetos S/S Ltda, 2000.

DELORS, J. A. Educação para o Século XXI: questões e perspectivas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

DIAS, M. I. de M. E. A identificação de fatores críticos à implantação de um sistema de avaliação de desempenho em uma Instituição Pública. In: PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. de S.; BERGUE, S. T. (Orgs.). Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público. Brasília: ENAP, 2010.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. Educação a distância: da legislação ao pedagógico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 6. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2013.

GOMES, J. M. Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. 2003. Disponível em:< http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoao Gomes.pdf >. Acesso em: 27 jul. 2015.

GUERREIRO, E. P. Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede. São Paulo: Senac, 2006.

MEDEIROS, V. M. R. de. Programa de Capacitação a distância para servidores públicos: A experiência da Escola de Governo do Rio Grande do Norte. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 3., 2010, Brasília. Anais... Brasília, DF: CONSAD, 2010.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. Educação. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

NASCIMENTO, T. P. C. Educação sem distância: oportunidade para maior profissionalização do servidor público. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE 1ª REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 11., 2006, Guatemala. Anais... Cidade de Guatemala: 2006.

OLIVEIRA, E. G. Educação a distância na transição paradigmática. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, R. F. de. Servidores Públicos. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH Comunicação, 1994.

RAMOS, M. N. Políticas e Diretrizes para a Educação profissional no Brasil. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RICARDO, E. J. Educação corporativa e educação a distância: algumas reflexões. In: RICARDO, E. J. (Org.). Educação corporativa e educação a distância. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

SANCHEZ, F. (Coord.). Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, L. P.; MEDINA, S. G. P. O processo cognitivo e a aprendizagem On-line. In: RICARDO, E. J. (Org.). Educação corporativa e educação a distância. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

VERGARA, S. C. Gestão de Pessoas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

61

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

MARCELINO, R. B.

rogeriomarcelino1979@hotmail.com

Palavras-chave: Controle; Monitoramento; Privacidade e Liberdade

Introdução

Em nome do controle para prevenção e monitoramento estão hoje espalhados pelos mais diversos lugares, câmeras e subsídios eletrônicos para monitorar e controlar nossas vidas. A utilização destes recursos marca o fim da privacidade pela tecnologia e permite, por parte dos seus idealizadores, rastrear, vigiar e até controlar a vida de qualquer pessoa. A partir destas reflexões, surge essa proposta, como forma de analisar as implicações de contradições e defesas sobre o uso de dispositivos de monitoramento e controle social. Das teorias que embasarão nosso propósito, selecionamos as sociedades conceituadas por disciplinar, de controle, em rede e a cibernética. Identificaremos alguns dos principais recursos disponíveis de controle tecnológico e por fim selecionamos o monitoramento escolar como análise destes dispositivos.

Metodologia

Como o avanço da tecnologia, sobretudo na criação de dispositivos eletrônicos nos últimos tempos, muitas questões pertinentes ao seu uso devem ser esclarecidas, como também, aos direitos reservados as pessoas e as empresas criadoras e fornecedoras destes produtos, faz-se necessário compreender suas diversas manifestações sobre um olhar curioso, indagador e criativo. Diante do propósito aqui assumido, alguns instrumentos metodológicos são fundamentais: uma pesquisa na base de dados disponíveis para definir nosso embasamento teórico, uma pesquisa de campo com o intuito de conhecer a realidade das instituições selecionadas, questionários para colher opiniões e interpretações sobre o uso de dispositivos e por fim análise dos dados coletados. Essa pesquisa procura compreender o uso de dispositivos eletrônicos de controle e monitoramento em uma metodologia qualitativa, ou seja, a interpretação dos fenômenos e atribuição dos significados será a obra prima para a compreensão de todo o contexto da pesquisa e também será exploratória ao direcionar as reflexões por base no referencial bibliográfico disponível e ao estudo de caso de usuários destes dispositivos, de órgãos institucionais governamentais ou empresariais e aos ambientes escolhidos para análise. Essa metodologia ajudará a refletir e instigar um olhar destes dispositivos de monitoramento de controle sociais como parte do conjunto dos objetivos selecionados que procuraremos responder.

Resultados e Discussão

Percebemos que a vigilância sempre esteve presente em todos os setores públicos e privados. O olhar do “grande irmão BIG BROTHER está te observando” como diria George Orwell em seu livro 1984. Nesta obra, Orwell descreve uma sociedade em que todas as pessoas estão sobre constante vigilância das autoridades (do grande irmão - Estado). Esse olhar exclusivo do estado (conjunto das instituições que controlam e administram uma nação) fornecem meios (dispositivos) para que em nome de “supostos

representantes" possam monitorar e controlar cada pessoa observada. Essa análise de poder e de controle coloca o problema do uso da tecnologia, tanto para o bem quanto para o mal. A utilização destes recursos ou posse e propriedade deles, devem ser analisados de forma profunda para não violar os direitos de liberdade e privacidade dos cidadãos.

O sistema panóptico de vigiar e punir analisado por Foucault na sociedade disciplinar demonstra essa função de docialidade com que somos monitorados sem perceber ou reagir, mas que fornecem meios de manter a ordem em nome da segurança. Para o filósofo francês Gilles Deleuze a sociedade de controle é um passo à frente da sociedade disciplinar. Se nas sociedades disciplinares o modelo Panóptico é dominante, implica o observador estar de corpo presente e em tempo real a observar-nos e a vigiar-nos, nas sociedades de controle esta vigilância torna-se rarefeita e virtual possibilitando qualquer pessoa e a todo lugar, ser monitorada. As tecnologias de comunicação e informação (TICs) disponibilizadas no mercado, permitem uma vigilância que por vezes se tornam tão dissimuladas que não são facilmente percebidas pelos indivíduos. Tornam-se também naturalizadas, não deixando claros todos os objetivos de quem se utiliza delas. Assim, a vigilância e o controle vêm adquirindo novas características a todo tempo e em todo lugar.

Ao analisarmos este uso dos dispositivos eletrônicos nos posicionamos imparciais por perceber que existem razões distintas para o mesmo problema. Compreender até que ponto pode colaborar para garantir cidadania, humanidade, liberdade e privacidade será o alicerce das nossas reflexões.

Nesse trabalho, e de maneira proposital, identificaremos o uso de câmeras de monitoramento em escolas na qual pretendemos relatar as experiências compartilhadas na utilização deste recurso e entender como podem contribuir e não ser considerada com um simples meio de controle e manipulação.

As instalações de câmeras e sistemas de monitoramento ainda são vistas por muitos como uma ação que fere a privacidade, ou seja, como um direito fundamental de toda pessoa e retira a naturalidade do agir humano e impõe uma vigilância e um controle extremo por parte de quem os controla. Suas funções exigem um estudo apurado e uma avaliação na sua instalação por muitas empresas e instituições. Ao compreender as instalações em repartições, ambientes públicos e privados analisamos que o uso das imagens obtidas por parte de quem controla podem servir para fins pessoais ou coletivos. Assim, não cessaremos todos os questionamentos sobre este assunto nessa pesquisa, mas procuraremos encontrar a chave desta porta que leva a outras infinitamente.

Conclusão

Este trabalho que ainda vem se constituindo, poderá contribuir para o fortalecimento do uso destes recursos e para o planejamento das instituições que constantemente se deparam com alguma situação delicada, ao se colocarem em frente de imagens comprometedoras, como de políticos ou cidadãos comuns serem flagrados cometendo atos imorais, nas escolas em que o aluno é vítima de um abuso sexual ou até mesmo de uma pessoa comum, como nós mesmos, que somos monitorados por satélites diariamente sem saber pra quem essa ação mediática possa servir e a que interesses. Questionamos a ética e os valores presentes nestes recursos, às políticas de inserção e distribuição, o desnível econômico e cultural e o direito a privacidade e liberdade de quem está envolvido. Portanto, mãos a obra.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília. Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos, São Paulo, Cultrix, 1997.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 20.

COSTA, R.A cultura digital. São Paulo: publifolha, 2002. (Coleção Folha Explica)

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle. São Paulo, Mar 2004, vol. 18, nº 01, p. 161-167.

DELEUZE, G. Pourparlers. Paris: Lés Éditions de Minuit, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, 4. Ed. Curitiba: ed. Positivo, 2009, p. 2038.

FILME: “Inimigo do Estado”. Direção Tony Scott. Roteiro de David Marconi, 1998

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GANDALINE, Bruno e TOMIZAWA. O mecanismo disciplinar de Foucault e o panóptico de Bentham na era da informação. p.41.

LESSIG, L. Code and other laws f cyberspace.New York: Perseus, 1999.

71

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

71 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO

MOCELIN, R. R., FIUZA, P. J.

betamocelin@hotmail.com, patricia.fiuza@ufsc.br

Palavras-chave: TIC; Aprendizagem; Tecnologias Digitais

Introdução

Este trabalho apresenta o andamento da pesquisa denominada “Tecnologias Digitais e Arquiteturas Pedagógicas na Educação” desenvolvido juntamente com o Grupo de Pesquisa em Mídia e Conhecimento (GPM&C) e o Laboratório de Mídia e Conhecimento (Labmídia) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As investigações deste estudo estão sendo aplicadas na região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), tendo como alvo gestores, professores e alunos de escolas que possuem recursos tecnológicos à sua disposição. O principal objetivo deste trabalho é apresentar as etapas já concluídas e o que está em curso na pesquisa, listando as primeiras conclusões e contribuições alcançadas e as em processo.

Metodologia

Este artigo baseia-se em uma pesquisa exploratória mista destinada a investigação da realidade das práticas docentes em relação à introdução de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas de ensino. Portanto, o passo inicial foi a averiguação de como outros estudos tem retratado esta iniciativa, buscando compreender o que já está documentado sobre esta temática. Para este fim, foi escolhida a metodologia de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), o que deu origem ao primeiro resultado desta pesquisa. Após estudar o resultado da referida RSL, foi possível se situar em como este assunto tem sido abordado até então. O próximo passo será a atuação em escolas, com o objetivo de entender quais as dificuldades e necessidades de gestores, docentes e discentes para com o uso das TIC na rotina escolar através de entrevistas e questionários. O resultado desta apuração revelará as adversidades encontradas no uso dos aparatos tecnológicos em sala de aula como um novo mecanismo de aprendizagem. Após concluída esta etapa, será desenvolvida uma estratégia de atuação juntamente com gestores e docentes para contornar os problemas constatados e promover o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis na escola. Esta atuação poderá ser na forma de oficinas, minicursos, workshops ou treinamento.

Resultados e Discussão

Considerando que atualmente podemos nos identificar como “Sociedade da Informação”, devido à grande importância que a internet e os dispositivos aliados a ela tomaram em nosso cotidiano, é compreensível que haja uma demanda de inovação nos moldes de ensino. Nas últimas décadas alguns esforços governamentais foram executados, na esperança de incitar a inclusão digital dos alunos, bem como atualizar o modo de ensino. No entanto, a maioria destas iniciativas não obtiveram muito sucesso, principalmente pela falta de preparo de professores e gestores da educação. (TAJRA, 2008). Com os últimos avanços tecnológicos e principalmente com o aumento do uso da internet, as possibilidades de inclusão de TICs no ensino cresceram, muito embora aqui no Brasil ainda não passem somente de possibilidades. Com o intuito de compreender como a

temática de Tecnologias da Informação juntamente com as Arquiteturas Pedagógicas tem sido retratada mundo a fora, foi realizado um estudo utilizando a metodologia de Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Esta metodologia consiste em encontrar estudos relacionados a este tema, através de um sistema de buscas por palavras chaves e sistemas de filtragem em um banco de dados, possibilitando a obtenção do que mais se encaixa no perfil montado pelo pesquisador. Por fim, chega-se a um determinado número

de estudos, dos quais podemos avaliar mais a fundo para construirmos a base de conhecimento necessária sobre o assunto (FREIE, 2013). No fim deste processo, produziu-se o primeiro resultado da pesquisa "Tecnologias Digitais e Arquiteturas Pedagógicas na Educação", um artigo descrevendo o que foi descoberto ao final da RSL. O resultado das análises dos artigos da RSL apontou que ainda há uma carência de estudos nesta área, especialmente sobre escolas de ensino fundamental e básico. Também falta investigar quais as reais vantagens de adotar TIC nos processos de aprendizagem. No entanto, ficou claro que existem muitas maneiras de tornar o ensino mais interessante através da tecnologia, sendo necessário preparo especialmente dos professores para conduzir este novo método de ensino com eficiência. Espera-se que a quantidade de estudos voltados a esta temática aumente, visto que a procura pela atualização dos moldes de ensino, aliando a tecnologia no cotidiano escolar é uma tendência mundial. O foco deste estudo é conseguir, em parceria com as escolas detentoras de material tecnológico da região da AMESC, melhorar a utilização do referido material ajudando os docentes a explorá-lo da melhor maneira e de acordo com os objetivos de cada aula. O resultado final aponta para a efetiva utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis em prol do melhoramento da aprendizagem dos alunos.

Conclusão

As atividades da pesquisa "Tecnologias Digitais e Arquiteturas Pedagógicas na Educação" ainda estão em andamento, recentemente entrando na parte prática que consiste na parceria com escolas. A conclusão da primeira etapa, a fundamentação teórica encontrada na produção do artigo nos moldes de RSL, foi de grande importância para consolidar a base desta pesquisa, reforçando a necessidade desta intervenção nas escolas parceiras, com o objetivo de aprimorar a forma de ensino através da aplicação de TICs nas aulas. Ressalta-se a importância dessas ações realizadas em nome da UFSC e do Labmídia, onde a comunidade será a grande beneficiada por esta iniciativa. Espera-se que ao final deste estudo os resultados possam ser replicados em mais escolas.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Patrícia de Sá. Aumente a qualidade e a quantidade de suas publicações científicas. Manual para elaboração de projetos e artigos científicos. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8 ed. rev. e ampl. São Paulo: Érica, 2008.

Fonte Financiadora

CNPQ através da concessão de Bolsa PIBIC.

81

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

WESTPHALEN, D. J., ROSSA, Ü. B., MELO, M. M. R., CAETANO, C. M.

daniellejanaina76@gmail.com, boarettorossa@gmail.com, marilandes.melo@ifc-araquari.edu.br, cmcaetano@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Agrícola; Ensino Participativo; Pragmatismo; Aluno Protagonista; Ensino Aprendizagem

Introdução

O uso da tecnologia é importante no estudo interativo de conteúdos das ciências agrárias, tornando-os mais atraentes e fazendo com que o aluno adote uma postura mais participativa, assim tendo um ensino voltado para o eixo do aprender a aprender. A educação é tida como condição para o desenvolvimento natural do homem, e a escola caracteriza-se como um laboratório de vivência democrático (MARTINS, 2012). Assim, surge um professor pesquisador, que diante das novas tecnologias tende a adaptá-las e consequentemente usá-las em prol de uma aprendizagem mais rica, envolvente, inovadora e próxima da realidade de seus alunos. Esta comunicação propõe analisar o programa Imagej e o aparelho luxímetro no processo pedagógico no ensino de ciências agrárias.

Metodologia

O trabalho teve como público-alvo alunos do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio, do Instituto Federal Catarinense - IFC, Campus Araquari, e requereu que os alunos fossem capazes de extrair informações de dados numéricos e fotografias, tendo como procedimento didático a caracterização do ambiente e a validação. Foi utilizado o luxímetro para calcular o índice de luminosidade aparente, para medir a intensidade de luz a céu aberto, mantendo o luxímetro no plano horizontal a uma altura aproximada 2 metros, relacionando com a intensidade lumínica de cada área, para definição das faixas de luminosidade aparente em 3 faixas: 60%, 45% e 30% da área de pesquisa. A intensidade medida refere-se à intensidade de luz difusa média existente na área.

Utilizaram-se 20 folhas frescas de arvores coletadas nos 3 ambientes analisados. As folhas foram coletadas do terço superior, médio e inferior da copa, conforme Oliveira (2001), para captura de imagem e cálculo de área foliar média em cm^2. A área foliar foi calculada a partir da imagem digitalizada, obtida em Scanner de mesa, com o programa ImageJ. ImageJ é um programa Java de domínio público de processamento de imagem. Pode calcular área e as estatísticas valor do pixel de seleções definidas pelo usuário. Pode medir distâncias e ângulos. É possível criar histogramas e gráficos de perfis de densidade de linha.

Resultados e Discussão

Os alunos encontram-se cada vez mais contagiados pela variedade de recursos tecnológicos e com isto tornam-se parte integrante de um novo grupo chamado “geração digital” (SILVA, 2003). Os recursos computacionais existentes e podem ser utilizados

como apoio ao trabalho docente enriquecendo a prática pedagógica e proporcionando momentos de motivação e grande interesse dos alunos, uma vez que estes vêm desempenhando cada vez mais um papel relevante no processo educativo. Para o professor, essas atividades podem proporcionar uma reflexão sobre a perspectiva de ensino tradicional e as vantagens do método participativo no ensino agrícola. Também aponta para a importância de sua utilização para o aprendizado e formação de profissionais capazes de atuarem no campo das Ciências Agrárias, em especial como Técnico em Agropecuária. Observou-se que durante a prática participativa, quando o docente estrutura uma atividade formativa, na qual o aluno é tomado como o principal ator e construtor de seu itinerário acadêmico - construindo estratégias para a promoção do conhecimento – o protagonismo do aluno acaba por influenciar sua própria condição, não apenas de profissional, mas também de cidadão. Com a ajuda dos equipamentos luxímetro e imageJ, foi possível identificar que nos ambientes sombreados existem diferentes luminosidades e que as plantas se adaptam. O crescimento das plantas na floresta responde a uma estratégia de competição pela luz. A primeira das adaptações observada foi o tamanho das folhas. No dossel, num ambiente marcado pela abundância de luz e de vento, a transpiração é mais difícil, falta água e as plantas adaptam-se diminuindo o tamanho das folhas e revestindo-as de cutículas protetoras (MIRANDA, 2010). Folhas de sombra possuem uma área foliar maior, baixo peso específico e menos cloroplastos, se comparadas com as folhas de sol, devido à redução da espessura do mesofilo mais largas e maior quantidade de clorofila. No processo de trabalho os alunos criaram e produziram novos conhecimentos. Eles foram atores e autores que ensinaram a si próprios e aprenderam num processo coletivo. Tal atitude certifica os argumentos de Campello, (2006), que afirma: no processo de construção de conhecimento, em uma relação de ensino e aprendizagem, não se pode limitar o processo apenas à interação professor-aluno, sob pena de que o aluno possa vir a ser somente um repetidor das informações apresentadas pelo professor. Pode-se inferir que a proposta dessa atividade que envolve o professor-pesquisador pode desenvolver uma aprendizagem significativa dos conteúdos abordados no ensino das ciências agrárias, em especial para alunos do Técnico em Agropecuária. Tal observação, no processo de ensino aprendizagem, parece confirmar as discussões de Dewey (1916).

Conclusão

A utilização de aplicativos de processamento de imagem aplica-se perfeitamente como ferramenta para o ensino participativo nas Ciências Agrárias, promovendo o Protagonismo dos Alunos do ensino Técnico em Agropecuária.

Foi possível perceber que através dessa estratégia metodológica de ensino, mediada pelo professor pode-se “calibrar” o ritmo e o grau de profusão a ser imprimido para cada turma ou até mesmo para cada aluno.

Eessa estratégia pode representar o sucesso formativo do futuro profissional, capacitando-o a atuar nas mais distintas áreas das ciências agrárias, uma vez que o leva a entender a importância das interações dos conhecimentos, bem como promove sua formação como um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Referências Bibliográficas

BEHAR, P. B. Avaliação de softwares educacionais no processo ensinoaprendizagem computadorizado: estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

CAMPELLO, B. S. Introdução ao controle bibliográfico. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2006

DEWEY, J. (1916). Chapter eleven: Experience and thinking. In: Dewey, J.Democracyand

Education. Acesso em janeiro 10, 2016, em: http://www.ilt.columbia.edu/publications/Projects/digitexts/dewey/d_e/chapter11.html

MARTINS, P. L. O. Didática. Curitiba: Intersaberes, 96p. 2012.

MIRANDA, E. E. Viver na Sombra. Terra da Gente, v. 1, p. 24-31, 2010.

SILVA, M. D. A cibercultura: desafios para a formação de professores ontem, hoje e amanhã.Boletim Técnico do Senac, v. 29, n. 3, set./dez. 2003. Disponível em:http://www.senac.br/BTS/293/boltec293c.htm >. Acesso em: 10/01/2016

111

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

NUNES, C., GOMES, N. V., BUSARELO, C. S., WATANABE, M.

carinanunes@unesc.net, nicole@unesc.net, carlaspillere@gmail.com , melissawatanabe@unesc.net

Palavras-chave: Cultura Digital; Empreendedorismo; Experiência do Usuário

Introdução

É possível perceber um grande avanço nas metodologias de ensino e de difusão do conhecimento na internet. Atualmente já se encontram inúmeras plataformas de educação à distância. Neste contexto Buckingham (2010), ressalta o papel que os recursos digitais vêm desempenhando na vida das pessoas e a importância das novas abordagens de aprendizagem na cultura digital. Assim, já se observa neste meio, um aumento significativo no interesse em temáticas específicas como o empreendedorismo. A Endeavor é uma organização que visa promover uma cultura empreendedora ao redor do mundo, e suas principais ferramentas de comunicação estão dispostas no meio virtual. O objetivo deste trabalho é analisar os conteúdos disponíveis no web site da Endeavor Brasil, verificando de que maneira a organização interage com os seus usuários.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva na qual foram analisados os conteúdos disponíveis no web site da Endeavor Brasil. Com intuito de organizar as informações de forma objetiva, o primeiro passo foi entender quem é a Endeavor, para tanto, buscou-se um breve histórico da organização e das ações por ela desenvolvidas, a partir desse ponto e, para facilitar a categorização dos resultados observou-se, os menus de navegação (principal e secundário), e a interface gráfica da página inicial do site (conteúdos voltados ao empreendedorismo), em seguida agruparam-se os dados pertinentes aos menus e a interface em tabelas e figuras, segmentando-os em conformidade com a semelhança entre os conteúdos identificados, por exemplo, vídeos, artigos arquivos para download, eventos, mentorias entre outros. Em seguida os pesquisadores identificaram outras peculiaridades na página inicial (interface) da organização (dados de acesso), assim, com propósito de verificar sua credibilidade foram identificados os parceiros aos quais ela é associada, e, que dão respaldo as suas ações no meio social. Na etapa seguinte buscou-se perceber qual é a visibilidade da Endeavor obtida por meio da divulgação das suas atividades nas redes sociais, e o modo como a organização se articula na captação de recursos para a prestação de seus serviços. Por fim buscou identificar outras informações registradas no site, que por algum motivo não se inseriram em nenhuma das categorias anteriormente mencionadas.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos na coleta de dados serão apresentados em três etapas distintas, as seções que foram divididas e subdivididas em: 1) Quem é a Endeavor, 2) Interface gráfica: a) Menu principal e b) Menu secundário; 3. Outras Informações (interface); a) Parceiros; b) Redes sociais; c) Captação de recursos; d) Informações adicionais. A Endeavor é uma organização mundial sem fins lucrativos, e referência na difusão de conhecimentos voltados ao empreendedorismo, trata-se de uma instituição surgida em decorrência da

falta de exemplos empíricos que pudessem auxiliar pessoas na busca por empreender e o pouquíssimo apoio para os empreendedores que desejavam crescer. A organização está presente em mais de 20 países. No ano 2000, iniciou suas atividades no Brasil e já conta com 8 escritórios no país. A Endeavor parte do princípio que para gerar empreendedores de alto impacto é necessário alavancar trocas de conhecimentos, por isso acredita que a inspiração vem dos exemplos empíricos, e qualificação profissional, e apresenta, inclusive parcerias com universidades como MIT, Harvard e Stanford, e instrução, por isso aposta nos mentores, que já vivenciaram diversos desafios, semelhantes com os dos novos empreenderdes. Quanto aos conteúdos da interface gráfica inicial do web site da instituição estão organizados em momentos distintos, com um visual atrativo e de fácil navegação. Um painel principal permite acesso a duas abas e diversos conteúdos para acesso rápido, abaixo disso há três colunas subdivididas em Explore, + Planejamento Estratégico e Destaques. Com relação à difusão do conhecimento no meio digital foram identificados nesta pesquisa centenas de materiais relacionados a informações sobre empreendedorismo. Essas informações estão dispostas em forma de artigos, vídeos, mentorias, treinamentos, cursos, ferramentas para download, palestras online, formulários de avaliação de desempenho, entre outros, e todos esses materiais abordam temas específicos de áreas estratégias dentro de uma empresa. A Endeavor apresenta uma relação muito forte com a divulgação em redes sociais, são mais de 230 canais de comunicação disponíveis para compartilhamento das suas ações e informações, e atualmente mais de 250 mil pessoas acessam a plataforma. Em cada página onde estão disponibilizados os conteúdos há um botão denominado medidor de desempenho no qual o usuário seleciona se as informações foram úteis para ele, então isso passa a ser quantificado. O respaldo da organização também é certificado pelas relações de parceria com diversas instituições tais como IBGE, Sebrae, BID, Google, Santander, ItaúBra, Ticket, Bradesco, entre várias outras. A difusão dos conhecimentos acerca da educação empreendedora praticada pela Endeavor pode auxiliar na redução da mortalidade de empresas iniciantes a medica que proporciona capacitação e condições de definição de metas e planejamento.

Conclusão

A Partir das análises dos conteúdos, percebeu-se um grande número de exemplos práticos de empreendedores e de suas conquistas, o desenvolvimento de pesquisa juntamente com institutos como IBGE e Sebrae demostram um grande amadurecimento da organização. Percebeu-se que Endeavor é fortemente comprometida com sua missão de formar um mundo mais empreendedor. Enquanto a pesquisa era desenvolvida o referido site conduzia a continuar cada vez mais explorando as possibilidades apontadas pela Endeavor, seja pelas informações nele contidas, bem como nos vídeos existentes. Sugere-se uma análise mais aprofundada nos conteúdos oferecidos pela organização, em uma abordagem mais individualizada nas redes sociais, na própria página brasileira, ou na página geral da organização. Neste viés categorizando apenas os vídeos, artigos e outros documentos afins.

Referências Bibliográficas

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação & Realidade, v. 35, n. 3, 2010.

ENDEAVOR. Endeavor Brasil. 2016. Disponível em: < https://endeavor.org.br/ >. Acesso em: 24 fev. 2016.

Fonte Financiadora

PIBIC/UNESC- 2015

112

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

SPANHOL, F. J., SIMON, R. M., FARIAS, G. F., SOUZA, M. V.

profspanhol@gmail.com, rangel.simon@gmail.com, giovanni.farias@gfarias.com, marciovieiradesouza@gmail.com

Palavras-chave: EaD; ABP; Problema; Educação; AVEA

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a relevância da utilização da metodologia da aprendizagem baseada em problema (ABP), em disciplina ministrada semi-presencialmente, como neste caso, mostrando a importância na resolução de um problema por estudantes buscando integrar a teoria a pratica. Como objetivo principal de demonstrar a aplicabilidade da ABP em disciplina semi-presencial, por meio de educação híbrida, com utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, tendo como problema a criação de cursos dentro do AVA utilizado na disciplina. Os cursos produzidos pelos estudantes foram de autoria própria com relevancia para o curso de Tecnologia da Informação e Comunicação(TIC) e sugeridos pelo professor titular da disciplina.

Metodologia

Segundo Gil (2008,p.52) um problema pode ser qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento. A ABP juntamente com educação hibrida, que nesta pesquisa foram utilizadas para construção de cursos em AVAs por estudantes do Bacharelado em tecnologia da informação e comunicação (TIC), UFSC campus de Araranguá. A disciplina foi, gerida por professor titular e um tutor, sendo projetada em três ciclos: 1 - tratava-se da aquisição de conhecimento por artigos científicos sobre os conteúdos correlatos, avaliado por meio de participação em fóruns de discussão no AVA. 2 - Implementação do conhecimento e testes em AVAs pré-selecionados, por meio da aplicação de questionários (GIL 2008) e apresentação a todos os estudantes disseminando os conhecimentos adquiridos. Avaliado pela apresentação em sala de aula dos AVAs analisados. 3 - Validação dos conhecimentos adquiridos pela criação de cursos dentro de um AVA. Avaliado com a apresentação do curso feito pelo estudante, que foi descrito em três etapas: conceituação do curso, apresentação em mapa conceitual para validação e construção do curso.O modelo de pesquisa dirigida a problema se resume neste fluxo: Impressões, pressupostos e teorias -> problema prático -> problema teórico -> método -> explicação teórica -> solução prática (ARAÚJO, 2009). Que é bastante parecido com o descrito por Gil (2007) na pesquisa-ação, que é composta pelas seguintes etapas: exploratória; formulação de problema; construção de hipóteses; realização do seminário; seleção da amostra; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do plano de ação; e divulgação dos resultados

Resultados e Discussão

Com a proposta de mostrar os desafios que podem ser encontrados na área de educação a distância e mostrar que há espaço tanto para pesquisa quanto no mercado de trabalho. A disciplina do Bacharelado em Tecnologia da Informação e Comunicação – UFSC, campus Araranguá, utilizou-se dos métodos baseados em problemas, trazendo, assim,

abordagens mais próximas da realidade, trabalhando com teoria e prática, em uma disciplina antes apenas teórica.

Dos trinta alunos ingressantes na disciplina ARA7211 -201502, vinte e dois alunos concluíram a disciplina com êxito, de modo que, destes, seis foram desistentes antes da conclusão da primeira etapa, das três existentes dentro da disciplina. Todos os estudantes que chegaram ao final do curso apresentaram índice satisfatório e uma construção de um curso em um AVA, demonstrando, assim, que todos chegaram a resolver o problema que lhes foi apresentado. É importante ressaltar que existiram gaps de conhecimento, por alguns estudantes, entre algumas etapas das avaliações, como na apresentação do curso, de modo que foi realizada a esquematização por meio de mapas conceituais e a aplicação desses conhecimentos na construção do curso, onde o objeto da aprendizagem acabava tendo uma direção diferente da demonstrada nas etapas anteriores. É importante ressaltar que todas atividades executadas pelos estudantes tinham a participação do professor da disciplina e de um tutor no AVA moodle.

A metodologia de aprendizagem baseada em problemas, como foi utilizada, apresentou, de modo geral, inúmeras vantagens frente ao método mais tradicional de aula utilizado anteriormente, onde o estudante recebia o conhecimento e o demostrava em provas , sem aplicar aquele conhecimento na construção de algum objeto. Trazer problemas reais e dar as ferramentas para que os estudantes possam resolver esses desafios pode ser bastante motivador em sala de aula ou mesmo em uma sala de aula mista, como a que foi utiliziada. Foram um sem número de discussões, em sala de aula e em sala de aula virtual, para a resolução do problema dado, qual seja, montar um curso em um AVA. Mas a utilização de tutor para a aula e a distribuição de etapas de aprendizagem que se fecham mas permanecem interligados para a fase seguinte.

Segundo Ulisses e Araújo (2009), a ABP pode tanto favorecer a integração entre universidade e empresa, quanto o ensino e a pesquisa, sendo um conceito bastante favorável para ser aplicado em cursos em que há essa necessidade de se mostrar tanto o mercado quanto a pesquisa. Em razão disso, neste estudo de caso, foi utilizada a metodologia de aprendizagem híbrida, na qual se utilizou uma disciplina semi-presencial, onde as discussões geradas no ambiente virtual eram posteriormente discutidas presencialmente.

Conclusão

O avanço tecnológico apresenta inúmeras possibilidades para o ensino e a aprendizagem, visto que contribui com a disseminação e compartilhamento do conhecimento(SILVA et al, 2014). A utilização de sala de aula mista, com uma disciplina semi-presencial, pode ajudar a disseminação de materiais aos estudantes e juntamente com a ABP podem aprimorar a aquisição e aplicação de conhecimentos obtidos em aula. A ABP, aliada à educação híbrida, mostraram-se bastante eficazes na realização dos problemas propostos, sendo que todos os alunos que concluíram a disciplina obtiveram êxito em resolver os problemas apresentados, mostrando um objeto do conhecimento como prova do seu êxito em solucionar a questão proposta.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, U. F; SASTRE G(orgs.) Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus , 2009

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

SILVA, A.L.R da et al. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis/sc. Design intrucional contextualizado em cursos on-line.Florianópolis: Unirede, 2014. 11 p. Disponível em: <

http://www.labmidiaeconhecimento.ufsc.br/files/2014/11/esud.pdf >. Acesso em: 26 fev. 2016.

132

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

132 - O QRCODE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA SE TRABALHAR MATEMÁTICA

NEITZKE, P. I. G.

indianarapaola@gmail.com

Palavras-chave: QR Code; Educação Infantil; Matemática

Introdução

Com o decorrer dos anos, observamos a tecnologia ganhar cada vez mais espaço no mundo. Os estudantes têm utilizado muito, pois é de grande valia para sua formação educacional, desenvolvendo-os nos âmbitos pessoal e profissional. Com isso, o educador precisa desenvolver uma fluência técnico-didático-pedagógica com vistas a qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Também, é preciso que se crie novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência na Educação Infantil, na qual foi desenvolvida uma atividade chamada Identificando os numerais através do QRcode, buscando envolver os alunos de forma divertida e lúdica.

Metodologia

O QrCode nesta faixa etária, é uma tecnologia que pode envolver e despertar a curiosidade infantil, do que irá aparecer na tela do seu equipamento. Além disso, a matemática pode ser muito divertida se introduzida de forma lúdica e concreta. Por isso, uma das atividades desenvolvidas foi Identificando os numerais através do QRCode, A proposta realizada com os crianças de 5 anos, foi trabalhar a grafia e quantidade dos numerais de 0 a 9. O jogo é composto por um círculo dividido por quantidades, cartas de QRcode com a grafia dos numerais e os prendedores com a grafia dos números.

Foram apresentadas as cartas de Qrcode para os estudantes explorarem e questioná-los o que poderia ter escondido naquela carta. Em seguida, com o uso de um Smartphone, começaram explorar as cartas, pois cada estudante escolheu uma carta com sua cor preferida. Após a leitura do código, era identificado o numeral e, em seguida, encontravam o prendedor com o mesmo numeral e colocava grampeado junto da sua respectiva quantidade. Após, inciamos o jogo ao contrário, pois no círculo era Qrcode com a imagem da quantidade e os grampos continuavam com a grafia dos números.

E para finalizarmos, montamos um jogo com caixas de ovos, os numerais e as quantidades de bolinhas de crepom. Projeto concluído com muito aproveitamento.

Resultados e Discussão

O Qrcode foi um projeto onde todos os objetivos foram alcançados, pois envolvemos, estudantes, escola e família na era digital, de uma forma prazerosa, lúdica, e conseguimos transformar conhecimento em atitude. Quando a criança usa um software, um aplicativo adequado a sua faixa etária, ela tem que pensar nos caminhos que irá escolher, pois cada escolha a levará para outros desafios, construindo seu próprio conhecimento. Considerando a familiaridade que as crianças têm com a tecnologia, pode-se usá-la de forma muito natural, sendo mais um recurso que irá favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto importante é de que, além de apoiar a socialização, pois, quando se fala em recursos tecnológicos na Educação Infantil se inclui a utilização

do brincar e aprender, além de fazer a criança pensar.

Os números estão presentes no cotidiano, onde elas vivenciam e participam de situações de troca, venda, compra. A aprendizagem do número requer aquisição de um campo de conceitos, de representações gráficas e de organização de sentidos que implica num longo e rico caminhar das crianças desde muito pequenas, pois a criança é um ser em formação, pois devemos cuidar para que essa formação seja natural e a mais rica possível em termo de possibilidades. É necessário saber aonde se quer chegar para escolher os caminhos a seguir, daí a necessidade de estabelecer à razões de se trabalhar as ideias matemáticas na Educação Infantil, um momento que serve para alicerçar a construção de conceitos matemáticos.

A matemática desenvolve na criança o raciocínio lógico matemático, a sua capacidade para pensar logicamente e resolver situações-problema, estimulando sua criatividade.

Segundo Piaget (1967) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ela favorece o desenvolvimento físico, cognitivo afetivo, afetivo e moral”.

O objetivo do jogo foi levar aos pequenos a identificar o número e sua respectiva quantidade, quantificar através das cartas, tanto por meio de contagem como de comparação com o respectivo numeral. As crianças desenvolvem a capacidade de memorização neste divertido jogo de cartas com os símbolos do Qrcode e os numerais ali dispostos, estabelecendo a relação entre número e quantidade.

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Falar em aprendizagem significativa é assumir que aprender possui um caráter dinâmico, exigindo que as ações de ensino se direcionem para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem. (SMOLE et al, 2000).

Segundo Kamii (2009) “assim como cada criança tem que reinventar o conhecimento para apropriar-se dele, cada professor precisará construir sua maneira própria de trabalhar...”. O desafio para cada educador é construir sua prática reinventando o conhecimento por meio de uma nova síntese teórico - prática.

Conclusão

Enquanto brinca, a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem de conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético. Além de favorecerem as noções matemáticas, o trabalho com as brincadeiras e jogos deve servir para que os alunos de Educação Infantil ampliem suas competências pessoais, entre elas as corporais e as espaciais. Para Smole, 2000, a ação pedagógica em matemática organizada pelo trabalho em grupos, não apenas propicia troca de informações, mas cria situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os estudantes, possibilitando aprendizagens significativas.

Referências Bibliográficas

KAMII, Constance. JOSEFH, Linda Leslie. Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais): implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2005. 2ª ed.

KAMII, Constance. RHETA, Devries. Jogos na educação infantil: implicações da teoria de

Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SMOLE, Diniz e Candido. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática: Matemática- 0 a 6 anos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

140

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

COSTA, V. G.

valdina.costa@gmail.com

Palavras-chave: Educação a Distância; Gestor; Licenciatura

Introdução

A Educação a Distância (EaD) caracterizada pelo intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, é uma modalidade em ascensão no Brasil, principalmente na Educação Superior e, mais especificamente, em cursos de licenciatura, nos quais essa pesquisa foi realizada, tomando como objeto de estudo o coordenador de curso. Buscou-se conhecer quem é esse coordenador de curso, como se formou para EaD, quais as especificidades do seu trabalho e as condições nas quais é realizado. Os referenciais teóricos dizem respeito à gestão na EaD, caracterizando o trabalho nessa modalidade de ensino, usando estudos de Daniel Mill e Nara Brito, sobre identidade buscou-se conhecer quem é esse sujeito e seu processo de formação, com os estudos de Claude Dubar, Peter Berger e Thomas Luckmann.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa na qual busca-se compreender e classificar a complexidade dos fenômenos vividos no mundo social, permitindo o entendimento das diferentes particularidades dos sujeitos. Para essa pesquisa utilizou-se como instrumentos de produção dos dados a entrevista semiestruturada, por permitir maior diálogo e liberdade para o entrevistado e entrevistador. Inicialmente levantou-se as instituições na cidade que ofereciam cursos de Licenciatura na modalidade a distância e, em seguida, entrou-se em contato com as instituições para autorização da pesquisa. Cada instituição forneceu o acesso aos e-mails dos professores para os quais foi encaminhado o convite da entrevista. Dentre os que responderam, foram entrevistados 3 gestores dos cursos de Licenciatura em História, Letras e Química de uma instituição particular, os quais trouxemos para discussão nesse trabalho. Após a entrevista fez-se a transcrição de cada uma e as mesmas foram encaminhadas aos sujeitos para que pudessem ler e verificar se havia alguma alteração. Os entrevistados não fizeram nenhuma alteração, mantendo-se o que havia transcrito. Para análise dos dados procurou-se evidências no conteúdo latente do material transcrito buscando eixos de análise. Para a identificação desses eixos o material foi lido e relido várias vezes buscando os significados que pudessem agrupar os dados.

Resultados e Discussão

Dois eixos foram identificados na análise: identidade profissional e especificidades do trabalho dos gestores. Em relação à identidade profissional destacam-se a forma como os sujeitos escolheram a profissão docente bem como a maneira em que eles foram inseridos na EaD. Os resultados revelam que 2 gestores não tiveram como primeira opção a docência, entretanto, por motivos financeiros tiveram que mudar de opção. Um sujeito foi trabalhar em outra área e somente quando aposentou, resolveu fazer Licenciatura em História (LH). O outro acreditava que a universidade estava longe do seu

alcance, quando foi conhecer a universidade viu o preço dos cursos de licenciatura resolveu curso Licenciatura em Química (LQ), pois estava a seu alcance financeiro. O gestor da Licenciatura em Letras (LL) sujeito escolheu como primeira opção a profissão docente, porque gostava muito de ler, de lidar com pessoas e ajudá-las. Nesse processo de voltar ao passado e verificar que a profissão de hoje não é a escolhida inicialmente, o sujeito se reconhece, se autoidentifica (processo biográfico), conforme propõe Dubar (2005) e Berger e Luckmann (2003), o que contribuiu para a constituição da identidade deles. Em relação à inserção desses professores na EaD o gestor da LQ foi convido para atuar como professor convidado para ministrar seminários e oficinas, logo em seguida foi chamado para ser preceptor (tutor), depois recebeu convite para ser professor do curso tanto no presencial quanto na EaD e agora está na gestão, para a qual também não teve preparação. A inserção do gestor do curso de LH foi por transferência do presencial para a EaD. O gestor da LL ingressou na EaD como preceptor, sem preparação e para um curso que não corresponde ao de sua formação – Pedagogia. Posteriormente foi convidado pela equipe dirigente para ser coordenador do curso de LL. Os professores foram se constituindo gestores na EaD sem preparação, a partir das relações que foram sendo criadas no espaço institucional, num processo de socialização (DUBAR, 2005), num "aprender fazendo", ou seja, como nos afirma Mill (2012) num contexto de metaformação. O fato retrata a precarização do trabalho docente. Os gestores de LH e LQ são contratados por 40h e atuam nos cursos presenciais (6h e 8h) e a distância além da gestão com 5 e 8 componentes, respectivamente. Além disso, elaboram questões quinzenais para alimentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), gravam vídeo-aulas, coordenam vários pólos e turmas e escrevem material impresso para o curso em casa, pois o tempo não é suficiente. O gestor da LL é contratado por 30h e atua na parte administrativa. Todos gestores não possuem secretária e participam de reuniões com a pró-reitoria de graduação (semanais), coordenadora pedagógica (quinzenais). Os gestores LL e LQ não assumem que há sobrecarga de trabalho. Concordamos com Mill (2012) que esse excesso de trabalho propicia a exploração da mais valia no tempo do trabalho, ficando subtendida a intensificação e precarização do trabalho dos professores. É nesse contexto que o processo de socialização desses gestores acontece e contribui para constituição da identidade deles.

Conclusão

Conclui-se que parece haver uma naturalização dessa situação, pois os gestores além de levarem trabalho para casa, não reclamam da situação ou dizem que não se sentem sobrecarregados. Além disso, a pesquisa revelou que os gestores não tiveram preparação para atuarem na EaD e nem na gestão nessa modalidade, ou seja, foram se constituindo gestores na EaD no "aprender fazendo", por meio de metaformação. Também foi evidenciado que a autonomia desses gestores é limitada, pois têm que obedecer a hierarquia da instituição, além de exercerem uma série de funções no curso, o que caracteriza precarização do seu trabalho. Diante do exposto questiona-se: estariam os gestores naturalizando a situação de precarização do seu trabalho?

Referências Bibliográficas

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 2005.

MILL, Daniel. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MILL, D.; BRITO, N. D. Gestão da Educação a Distância: Origens e Desafios. In: 15. CIAED - Congresso Internacional Abed de Educação a Distância, 2009, Fortaleza. Anais...

Fortaleza: CIAED, 2009.

Fonte Financiadora

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

156

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

BRANDÃO, R. E. A., MALDONADO, M., VERMELHO, S. C.

edu@roberto.bio.br, marinamaldonadoms@gmail.com, cristina.vermelho@gmail.com

Palavras-chave: Mídia Educação; Fotografia; Selfie

Introdução

Essa pesquisa fundamenta-se na Teoria Crítica Social para compreender as relações entre o modo de produção da vida (sistema produtivo), as instâncias de (re)produção social (mídia e escola). Entendemos que os sujeitos interagem e se formam a partir das múltiplas linguagens que são veiculadas na sociedade, contudo na sociedade capitalista, as linguagens não têm atuado na formação que possibilite a reflexão em torno dessas contradições, para orientar ações que se contraponham a violência cometida em nome da manutenção do status quo. A educação, por seu turno, não tem conseguido promover uma educação capaz de superar uma abordagem instrumental em relação aos conhecimentos acumulados pelas ciências, tampouco uma experiência educativa de colaboração entre os sujeitos em que valores éticos e humanísticos sejam valorizados e estimulados.

Metodologia

A pesquisa é qualitativa, com a metodologia da "Pesquisa Participante". Se organiza numa vivência educativa com jovens em situação de vulnerabilidade social numa escola pública no bairro de Manguinhos, Rio de Janeiro.

A vivência educativa é organizada na forma de Oficinas de Fotografia e Oficinas de Produção Audiovisual nas quais os jovens se candidatam a participar. Elas ocorrem no horário de contraturno (manhã ou tarde) nas escolas onde os jovens estudam. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o Diário de Campo. As oficinas aconteceram durante os meses de agosto a novembro de 2015, uma vez por semana, com duração de 3 horas. Tivemos a participação de 5 alunos nas oficinas da manhã e 8 no período da tarde. As atividades nesses encontros compreendiam em três momentos: roda de conversa, atividade de produção e a hora da brincadeira. A roda de conversa era o momento de discussões sobre temas relacionados à escola, a saúde, ao cotidiano, a mídia. Esse momento de discussão inicial era gravado com anuência dos alunos, os demais momentos foram realizados registro em Diário de Campo. Nas oficinas da manhã houve a participação do professor de ciências e da mestranda do programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde da UFRJ.

Os Diários de Campo, coletado por meio das observações, foram digitados e feito análise de conteúdo.

Resultados e Discussão

Os dados da pesquisa podem ser agrupados em duas dimensões: 1. Domínio da linguagem da mídia (fotografia) e 2. Relação interpessoal. Em relação a primeira, pudemos nesses meses de trabalho abordar o processo de construção da imagem fotográfica com as técnicas básicas da fotografia (enquadramento, iluminação, tipologia, posicionamento do objeto na cena). Em função da escola possuir somente uma máquina

fotográfica, tivemos que utilizar os aparelhos celulares de alunos e pesquisadores. Esse fato não foi impedimento para a realização das atividades e acabou por facilitar a produção do trabalho final das oficinas pelas facilidades de envio via aplicativos da internet entre nós (pesquisadores e alunos). Um dos primeiros resultados que podemos indicar é a facilidade com que compreenderam esses fundamentos básicos da fotografia. Porém, em especial com as meninas, preponderou a ideia de que fazer fotografia era fazer "selfie", ainda que tenham visto outros tipos de fotografias: retrato, fotojornalismo, fotografia arquitetônica, etc. Mesmo quando a atividade consistia em fotografar a escola, faziam a imagem da escola em segundo plano e em primeiro plano sua autoimagem (selfie). Esse aspecto chamou atenção para uma prática muito corrente entre as crianças e jovens dessa nova geração com essa nova modalidade de fotografia, que se trata de uma autoexposição midiática, em que a fotografia torna-se um instrumento de visualização de si, mas visando o outro, pois o objetivo do selfie não é o próprio sujeito, mas sua exposição nas redes sociais.

Com isso, é importante pensar e discutir essa questão a partir da imagem enquanto objeto social e psíquico. Aumont (1993), no seu estudo sobre a imagem faz uma incursão profunda abordando desde a construção física da imagem pelo aparelho ótico, até a representação que têm para nós. Para ele, o olho e o olhar são coisas distintas. O olho é o aparelho, o suporte, o que permite o olhar. O olhar "(...) é o que define a intencionalidade e a finalidade da visão. É a dimensão propriamente humana da visão". (1993, p. 59) e que há uma busca consciente de algo. Toda imagem produzida possui uma dupla realidade: é percebida simultaneamente como fragmento de superfície plana e como fragmento de espaço tridimensional, fenômeno psicológico fundamental conhecido como dupla realidade perceptiva das imagens. Também é importante explicitar que um dos elementos centrais e constituintes das imagens é a "(...) vinculação da imagem em geral com o domínio do simbólico, o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade. " (AUMONT, 1993, p. 78). Nesse sentido, cabe pensarmos qual o papel que o selfie tem cumprido na formação subjetiva e cognitiva dessas crianças, pois ao assumirem os dois papeis (produtor da imagem e de conteúdo da imagem), essa criança passa a ser espectadora de si mesma, num processo de autoconstrução.

Um segundo aspecto a ser ressaltado, foram as relações que se estabeleceram com essas crianças. As oficinas acabaram por se constituir num espaço de aprendizagem, de lazer, de exercício de tolerância, ainda que com limitações.

Conclusão

O projeto de pesquisa continua na escola, pois trata-se de uma pesquisa longitudinal. Esse primeiro semestre em que a mídia foi abordada numa atividade extraclasse mostrou que tem potencialidade para tratar de vários aspectos no processo de formação dessas crianças: 1. Para estimular a criatividade; com potencial para articular conteúdos curriculares, o que foi pouco explorado nesse primeiro momento em função de ocorrer fora do "horário da aula". Com isso, tornou-se mais um espaço de lazer. Contudo, o resultado foi promissor, pois o grupo de alunos conseguiu estabelecer um grau de comprometimento entre si e com as atividades, pois todas elas eram atividades coletivas, dando indicativos de que pode ser uma estratégia metodológica interessante para a sala de aula.

165

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

DIANA, J. B., SIMON, R. M., SPANHOL, F. J., SOUZA, M. V.

juliana.bdiana@gmail.com, rangel.simon@gmail.com, profspanhol@gmail.com, marciovieiradesouza@gmail.com

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação Digital; Recursos Didáticos; Mediação Pedagógica

Introdução

As tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais frequentes no meio educacional e, no âmbito das universidades, existe a preocupação em investigar como essas tecnologias digitais podem contribuir nas relações entre professores e alunos, bem como promover e agregar novas possibilidades aos processos de ensino-aprendizagem (SCHLEMMER, 2005). Uma das possibilidades é a educação hibrida, que proporciona aos educadores dois mundos em uma sala de aula, possibilitando maior capacidade para a customização do conteúdo de acordo com a interação entre os estudantes. A partir da proposta de integração entre dois programas de pós-graduação, o objetivo deste trabalho é identificar e registrar os fatores relevantes quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação digital como recursos de mediação pedagógica.

Metodologia

A presente pesquisa, correlata com o grupo de pesquisa Mídia e Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), utilizou-se de um questionário online aplicado ao público-alvo, via Google Formulário. O questionário, segundo Gil (2002, p. 115) é um instrumento de coleta de dados usual que visa adquirir informações “a partir do ponto de vista dos pesquisados”. Para a elaboração do questionário procurou-se expor, através de perguntas, os objetivos que a pesquisa buscou atingir. O questionário foi dividido em três blocos. Inicialmente buscou-se identificar os alunos, após essa primeira etapa os alunos responderam às questões a partir de “blocos temáticos”. O primeiro bloco apresentou 3 questões relacionadas ao uso de tecnologias de comunicação digital na educação. No segundo bloco, composto de 5 questões, os alunos tiveram a oportunidade de expor sua opinião a respeito da união de dois programas de pós-graduação. E, no terceiro e último bloco os alunos puderam apresentar sugestões sobre as estratégias utilizadas nas aulas através de 5 questões. No total, os alunos responderam 13 questões.

Após a coleta dos dados as respostas foram categorizadas e analisadas a partir da abordagem qualitativa. Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa caracteriza-se como qualitativa quando apresenta subjetividade em suas informações, não podendo ser traduzidas a dados estatísticos e numéricos, além de ter o pesquisador como principal instrumento para coleta dos dados. Dessa forma, a presente pesquisa buscou atribuir significado a partir de situações não quantificáveis sobre o uso de tecnologias da comunicação digital como mediação pedagógica

Resultados e Discussão

Com a proposta de promover a integração entre dois programas de pós-graduação da

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi ofertada, de forma conjunta, uma disciplina pertinente a Educação a Distância. Nesse sentido, os Programas de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC), do câmpus Florianópolis e de Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC), do câmpus Araranguá utilizaram de diferentes tecnologias para que os objetivos da disciplina fossem cumpridos em ambas as turmas.

A metodologia adotada durante a disciplina foi a hipertextualidade, ou seja, através dos textos e discussões ocorridas durante a aula eram permitidas novas discussões e reflexões, possibilitando novas leituras que levasse o aluno à busca de novas informações. Para a mediação pedagógica utilizou-se o modo presencial e o virtual, no qual a interação entre professor e aluno acontecia através da participação do aluno em sala de aula e no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA).

O principal recurso utilizado para a comunicação no modo virtual foi a videoconferência, onde um professor estava de forma presencial em ambas as turmas e se comunicando virtualmente com a outra turma. Com o uso da videoconferência ambas as turmas estabeleciam contato com todos os professores da disciplina, estimulando a interação nos momentos de apresentação dos trabalhos ou questionamentos aos textos apresentados.

Com o objetivo de identificar a percepção do aluno em relação ao uso das tecnologias e metodologia como recurso de mediação pedagógica foi aplicado o questionário online, no qual identificou-se a participação de 9 alunos do PPGEGC e 6 ao PPGTIC.

Ao abordar questões relacionadas ao tema da pesquisa, os alunos responderam ao primeiro bloco de perguntas, que tinha como título “A educação e o uso de tecnologias de comunicação digital”. Questionados sobre os impactos da Tecnologia de Comunicação Digital mais relevantes para o processo educativo, destacou-se a dinâmica na realização das atividades, envolvendo a interação entre os envolvidos independente do tempo e espaço, a possibilidade de acesso massivo de informações e aquisição do conhecimento e um novo modo de ensinar e aprender, permitindo diferentes formas de apresentação de conteúdos.

O segundo bloco temático, intitulado “A experiência compartilhada entre dois programas de pós-graduação” buscou obter percepções dos alunos sobre a mediação pedagógica utilizada nas aulas. Inicialmente, os alunos apontaram que este é um meio de aproximação entre pessoas que possibilita mais interação e compartilhamento de conhecimento. Destacou-se também que a convergência entre os dois programas de pós-graduação possibilitou maior troca de experiências entre os alunos por meio de discussões e troca de informações relacionadas ao tema de interesse. Em relação aos aspectos práticos e práticas adotadas os alunos apontaram a necessidade de aprimoramento nos equipamentos de som.

Para finalizar o questionário, no último bloco temático de questões os alunos puderam expor opiniões e sugestões sobre diferentes questões. Em relação a oferta da disciplina com o uso de tecnologias usuais da EaD, como videoconferência, destacou-se as sugestões relacionadas a possibilidade de mais ofertas de disciplinas nesse formato, considerando assim a experiência positiva, bem como quanto ao uso das estratégias utilizadas.

Conclusão

O avanço tecnológico apresenta inúmeras possibilidades para o ensino e aprendizagem visto que contribui com a disseminação e compartilhamento do conhecimento. Com o objetivo de identificar os fatores relevantes quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação como recursos de mediação pedagógica, foi realizada uma pesquisa com alunos de duas turmas de pós-graduação a partir do uso das tecnologias da informação e

comunicação.

A partir dos resultados obtidos foi possível identificar que o uso de recursos que estimulam a interação e comunicação entre alunos e professores são positivas e contribuem para que haja a troca de experiências e discussões relacionadas ao tema de interesse, estimulando assim o aprendizado e reflexão.

Referências Bibliográficas

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SCHLEMMER, E. A aprendizagem com o uso das tecnologias digitai: viver e conviver na virtualidade. Série Estudos - Periódico do mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n 19, p. 103-126, jan/jun.2005. Disponível em http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/451/340 Acessado em 26 fev.2016.

SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertações. 4ª ed. Ver. e atualizada. Florianópolis: UFSC, 2005.

167

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

MODELSKI, D., AZEREDO, I. C. S., TREVISO, P.

daiamd22@gmail.com, isabelazeredo2009@gmail.com, ptreviso15@gmail.com

Palavras-chave: Formação Docente Continuada; Tecnologias Digitais; Ensino Superior

Introdução

As tecnologias digitais (TDs) estão introduzindo novas formas de comunicação e de aprendizagem. Adaptar-se a esta “nova” realidade, na qual o tempo, o ritmo, os caminhos, as elaborações, os processos de ensino e de aprendizagem acontecem em espaços antes não explorados, nos coloca em conflito com o que temos de modelo de educação. Giraffa (2013) e Kenski (2012) ressaltam que não são os recursos que definem o grau de aprendizagem e sim a forma como são utilizados que possibilitam novos espaços para se ensinar e se aprender. Nesta perspectiva, busca-se socializar os resultados de um trabalho realizado pelo Núcleo de Formação Docente de uma Instituição de Ensino Superior do RS, que desenvolveu um projeto específico voltado para formação docente para o uso das TDs.

Metodologia

Para esta investigação foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986, p. 17), vai estudar um único caso. O estudo foi realizado sobre o projeto de formação continuada que contempla o eixo temático específico referente às tecnologias digitais, desenvolvido pelo Núcleo de Formação Docente de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do município de Porto Alegre-RS. Foi analisado o projeto criado para dar conta das demandas da formação tecnológica aos docentes, bem como a forma como ele se efetivou na prática: os cursos, as palestras e as oficinas promovidas pela IES. Foram considerados dados quantitativos, que evidenciam a adesão dos docentes nos momentos de formação ofertados pela IES. Também foram analisados os instrumentos de avaliação dos cursos, palestras e oficinas preenchidos pelos docentes ao término de cada formação, uma vez que este feedback pode fornecer indícios relacionados ao grau de satisfação do docente e exibir sua intenção de uso do conhecimento adquirido. Dessa forma, a análise dos dados foi contemplada em três etapas:

a) Analise do projeto – projeto desenvolvido pelo Núcleo de Formação Docente, sua justificativa, objetivos e expectativas.

b) Análise das formações ofertadas – levantamento dos cursos, oficinas e palestras – do tipo de formação, da adesão dos docentes, da qualificação e experiência dos ministrantes.

c) Analise dos instrumentos de avaliação dos cursos/palestras/oficinas – verificação da satisfação dos docentes e de sua intenção/condição de uso do recurso ou conhecimento adquirido após a formação.

Resultados e Discussão

Com o estudo realizado foi possível identificar que o Núcleo de Formação Docente

incorporou no projeto de formação continuada institucional um eixo temático referente as tecnologias com o objetivo de oportunizar espaços de reflexão, de discussão e de trocas de experiências, visando à qualificação da ação docente e fortalecendo o compromisso com a formação humana e profissional. A proposta de trabalho foi estruturada em dois níveis: o nível técnico, com o objetivo de instrumentalizar os docentes na utilização de recursos tecnológicos e o nível didático, objetivando melhor utilização de estratégias pedagógicas. Implementou-se ações que visam proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, como: seminário de formação docente anual; formação específica por colegiado mensal; formação de novos docentes semestral; acompanhamento docente semanal; seminário de boas práticas bimestral; oficinas pedagógicas e tecnológicas mensais.

Com a análise das oficinas ofertadas, identificou-se que ocorreram, efetivamente, 77 oficinas com temáticas diversas, sendo 28 com o enfoque tecnológico, durante o ano de 2015, período desse estudo. Identificamos a participação de 74% dos docentes da instituição, sendo 22% em formações com a temática tecnológica. Ainda identificamos que docentes de determinados áreas apresentam maior incidência de participação, por exemplo: os cursos do Colegiado Ampliado das Ciências da Saúde e Colegiado Ampliado das Ciências Sociais Aplicadas, apresentam 92% e 78% de adesão as formações ofertadas, respectivamente. Na sequência, o Colegiado Ampliado das Engenharias, Tecnologias e Artes com 52%, seguido pelo Colegiado Ampliado das Ciências Humanas e Licenciaturas, com 38% de adesão aos momentos de formação docente. Com uma proposta de formação voltada para a reflexão da prática docente evidenciou-se uma participação efetiva do grupo de professores da instituição.

Na análise dos instrumentos de avaliação das oficinas foi possível perceber que a maioria dos participantes considera os assuntos relativos às oficinas ofertadas relevantes e condizentes com suas necessidades de formação continuada. Em alguns instrumentos há sugestões de temáticas para novas oficinas. Os docentes também costumam afirmar que o conhecimento adquirido passará a fazer parte de sua pratica pedagógica. Outra questão que é perceptível no levantamento da adesão às oficinas é a reincidência da presença dos docentes, ou seja, muitos docentes fizeram a mesma oficina mais de uma vez, a justificativa é que passado o tempo, alguns detalhes referente ao uso da ferramenta tecnológica podem ficar esquecidos ou então frequentam para tirar dúvidas especificas e se qualificar no uso do recurso. É válido aqui ressaltar que a participação nas oficinas não é um momento obrigatório e geralmente demanda inscrição por parte do docente. O planejamento das oficinas desenvolvidas é divulgado no início de cada mês, para que os docentes possam programar sua participação e realizar suas inscrições. Com isso, ficou evidente que o considerável índice de participação nas oficinas não se trata do resultado de uma “pressão” institucional, mas sim do interesse e da necessidade do docente na busca pela sua própria qualificação.

Conclusão

É mister que as IES reflitam sobre o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para utilização das TDs. Ao instrumentalizar o professor que não conhece os recursos, e oferecer formações para apresentar e discutir práticas pedagógicas amplia-se as possibilidades de pensar em estratégias didáticas na sala de aula. Logo, o investimento em formação docente continuada necessita avançar em nível didático, pois o desafio do professor é pensar em possibilidades didáticas, até mesmo pelo fato de que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 9). Assim, a responsabilidade de propor formações perpassa a usabilidade e passa a ser a de implementar uma cultura de aprender por meio do uso de TDs.

Referências Bibliográficas

GIRAFFA, Lucia M.M. Jornada nas Escol@ s: A nova geração de professores e alunos. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, v. 1, n. 1, p. 100-118, 2013. Disponível em: < http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/ view/112/100 > Acesso em: 27 nov. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e à Distância. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António (org.) – As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

180

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

ROQUE, G. R., IZIDORO, C. L., BILESSIMO, S. M. S.

gabriela.roque@satc.edu.br, cleber.izidoro@satc.edu.br, simone.bilessimo@ufsc.br

Palavras-chave: Simulador; Ensino/Aprendizagem; Tecnologia na Educação

Introdução

Este artigo aborda o ensino de Eletrônica, com aplicação do software simulador de circuitos elétricos e eletrônicos, o Proteus Demo. A simulação possibilita o estudo da eletrônica sem a necessidade de um laboratório físico. O estudo teve a seguinte problemática: qual a relevância do simulador no processo de aprendizagem para os alunos do curso técnico de eletrônica?

A pesquisa teve como objetivo geral, verificar com os próprios educandos se a ferramenta é relevante como forma de auxiliar no processo de aprendizagem, e como objetivo específico: analisar a eficácia da ferramenta como objeto de simulação em comparação com a prática realizada em laboratório.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos e responder à questão central do presente artigo, os procedimentos metodológicos tiveram por base a pesquisa qualitativa. Nesta, 5 alunos do curso técnico em Eletrônica do quarto módulo do curso, responderam questões pertinentes ao assunto. A seleção dos alunos convidados a participarem da pesquisa foi realizada de forma aleatória, incluindo alunos com rendimentos baixos e altos. A escola educacional técnica SATC possui cursos técnicos com turmas relativamente pequenas, variando entre 10 a 20 alunos.

O instrumento de pesquisa para este artigo foi um questionário com cinco perguntas abertas. Quanto aos meios a pesquisa foi de campo, segundo Andrade (2010, p. 125), “a pesquisa de campo utiliza técnicas específicas, que têm como objetivo recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo”.

Na pesquisa de campo podemos enumerar dois pontos importantes, a qualitativa e a quantitativa.

A primeira delas faz uma abordagem mais profunda sobre o assunto, fazendo com que o entrevistado exponha seus pensamentos sobre algum tema ou conceito. Segundo IBOPE (2010), “são usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação”.

Observando que a coleta de dados foi realizada de modo empírico, a cada pergunta existente no questionário obteve-se respostas dos alunos, nas quais, foram relacionadas com pesquisas realizadas no âmbito da tecnologia na educação, por meio de revisão bibliográfica.

Resultados e Discussão

Um questionário com 5 perguntas abertas foi realizado com o objetivo de verificar se o software de simulação é uma ferramenta relevante como forma de auxiliar no processo de

aprendizagem.

A primeira questão relacionou qual a principal característica na utilização de um software de simulação na área de eletrônica. Dentre as respostas principal está a facilidade na utilização do programa.

No questionário existem ainda, duas questões que permite analisar a eficácia do simulador em comparação com as práticas realizadas em laboratório. Em uma das questões solicita-se aos educandos, considerando experiências já efetuadas, para informar as diferenças entre os resultados do simulador e a prática.

Nesta questão obtém-se respostas que realmente comprovam a eficácia do simulador, principalmente em circuitos pequenos. Todos os educandos afirmaram que os resultados obtidos com o simulador em fase inicial do projeto foram coerentes com os resultados obtidos na prática.

Já na próxima questão, investiga-se o que seria mais interessante: a simulação em software ou a atividade prática com componentes eletrônicos reais, considerando a abordagem um conteúdo novo.

Esta pergunta gerou respostas divergentes, alguns alunos compreendem que quando o educador realiza a abordagem de novos assuntos, a prática com elementos reais é mais interessante, já outros preferem a utilização do software para melhor compreensão da teoria, e alguns compreendem a relevância do simulador em aulas a distância.

Observa-se que os alunos percebem que o simulador de circuitos não substitui a prática real, pois a montagem de componentes e testes feitos nos laboratórios levam a diversas situações que os preparam para a vida profissional, aproximando da realidade industrial.

Pergunta-se após aos educandos se a utilização do software de simulação, neste caso o PROTEUS, durante a abordagem teórica de um novo conteúdo, melhora a sua compreensão e o seu entendimento. Todas as respostas foram afirmativas, mas comentaram algumas condições, tais como: tutoriais com explicações de como exatamente o simulador funciona para determinado conceito, e a utilização em circuitos de pequeno porte, pois em casos muito complexos o simulador apresenta falhas.

Enfim, para verificar a importância do simulador na elaboração de um projeto eletrônico, aplicou-se a última questão aos alunos, se quando forem atuar no mercado de trabalho, como técnicos em eletrônica, continuarão com a inclusão do PROTEUS nas etapas de execução do projeto. Mais uma vez todas as respostas foram afirmativas, citando algumas vantagens: redução de erros de projeto, evitando o desperdício de componentes eletrônicos; agilidade na elaboração dos circuitos; precisão dos resultados, relacionados com a prática.

Com estas respostas, pode-se afirmar que o simulador é uma ferramenta relevante como forma de auxiliar no processo de aprendizagem, pois mesmo os alunos depois de formados e atuando na área industrial, continuarão com a utilização deste método de trabalho.

No entanto fica evidenciado que software de simulação de circuitos eletrônicos é uma ferramenta confiável em seus resultados precisos, e promove a identificação de melhorias de um projeto.

Conclusão

Lembrando a problemática, em que foi questionado a relevância do simulador no processo de aprendizagem para os educandos do curso técnico em eletrônica, foi possível analisar as ideias e as concepções dos educandos sobre o assunto, atendendo o objetivo geral do estudo.

As percepções dos educandos mostradas nas respostas do questionário, nos indicam que a inclusão do software de simulação em conteúdos teóricos, é uma relevante ferramenta no método de ensino/aprendizagem da eletrônica.

A utilização da simulação como uma estratégia de ensino/aprendizagem traz efeitos positivos na educação, pois cria um interesse muito grande do aluno em interagir com o conforme lhes é passado uma situação problema. Estas situações após a simulação ainda podem ser aplicadas de forma real, em que o teste se faz verdadeiro.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico. 10 ed. São Paulo: 2010.

CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnlogias no cotidiano da escola. INFOEDUC: 2000.

FACHIN, Odília. Fundamentos de metodologia. 5 ed. Editora Saraiva. São Paulo: 2006.

FIOCCO JR., Mário. Software de Simulação. Disponível em: < http://www.webartigos.com/articles/1828/1/Software-Educacional/pagina1.html >. Publicado em 13/06/2007. Acesso em 24/07/2010.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M.; e ESTRADA, V. 2014 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report. Austin, Texas: New Media Consortium. 2014

LITTO, F. As interfaces da EAD na educação brasileira. REVISTA USP, São Paulo, n. 100, p. 57-66, 2014.

LUCENA, Marisa. Diretrizes para a capacitação do professor na área de tecnologia educacional: critérios para a avaliação de software educacional. PUC – Rio de Janeiro: 1997.

MORAES, Maria Cândida. Informática Educativa no Brasil: Uma História Vivida, Algumas Lições Aprendidas. Disponível em: < http://edutec.net/textos/alia/misc/edmcand1.htm >. Acesso em 22/07/2010.

PRIETO, L. M. et al. Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais. Renote: Revista novas tecnologias na educação, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 1-11. 2005.

RONCARELLI, D. ÁGORA: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Tese de doutorado. Florianópolis, 2012.

SOUZA, João Artur de Souza. DANDOLINI, Gertrudes Aparecida. Utilizando simulação computacional como estratégia de ensino: estudo de caso. CINTED- UFRGS: 2009.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra de, NUNES, Ivônio Barros. Fundamentos da educação a distância: módulo integrado I. Brasília/DF: SESI-DN, 2000a.

TAROUCO, Liane Margarida R. FABRE, Marie-Christine Julie M. TAMUSIUNAS, Fabrício Raupp. Reusabilidade de objetos educacionais. CINTED- UFRGS: 2003.

VALENTE, José Armando (Org.). O computador na sociedade do conhecimento. UNICAMP, 1999.

181

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

MOTA NETO, J., IZIDORO, C. L., SPACEK, A. D., ROQUE, G. R.

joao.neto@satc.edu.br, cleber.izidoro@satc.edu.br, anderson.spacek@satc.edu.br, gabriela.roque@satc.edu.br

Palavras-chave: Bancada Didática; Ensino/Aprendizagem; Eletrônica; Engenharia

Introdução

No meio educacional, principalmente na área das engenharias, existe a necessidade de experimentos físicos para aprofundar e fixar os conteúdos ministrados de forma teórica. Permitindo assim, aos acadêmicos observarem as influências externas, como erros de manuseio, tolerâncias e pontos de medição importantes para assimilação do conhecimento.

Atualmente os laboratórios de eletrônica utilizados para atividades práticas nos cursos de engenharia são compostos de equipamentos com montagem em bancada e de alto custo que não possibilitam o transporte.

Deste modo, a proposta deste trabalho é a integração de todos os equipamentos necessários nas atividades práticas de eletrônica em apenas uma estrutura integradora, assim as atividades com educandos poderão ser realizadas em sala de aula tradicionais auxiliando no processo de ensino/aprendizagem.

Metodologia

A bancada didática foi construída de forma a englobar todos os elementos presentes em um laboratório de eletrônica, como fonte de alimentação variável, gerador de funções e osciloscópio, além de permitir na sua área de montagem inserir placas pré-configuradas, bastando ao acadêmico efetuar testes e alterar de acordo com a necessidade seus esquemas de ligação, facilitando a dinâmica das aulas.

Com intuito de avaliar o desempenho dos educandos no emprego da bancada didática para desenvolver atividades práticas, definiu-se quanto experimento prático o emprego do circuito conversor digital para analógico eletrônico e utilizou-se rede R-2R, como base no uso de amplificadores operacionais utilizando primeiramente a bancada didática e após montagem em matriz de contatos, circuito este escolhido, pois engloba uma aplicação prática usual que é a conversão de sinais, e ao mesmo tempo utiliza circuitos amplificadores operacionais, deste modo, contemplam-se as disciplinas de Eletrônica e Instrumentação.

A pesquisa do tipo quantitativa foi realizada com 20 acadêmicos das disciplinas de eletrônica e instrumentação dos cursos de Engenharia da Faculdade SATC a fim validar e identificar possíveis situações adversas no emprego desta nova abordagem. Ao todo cinco perguntas foram realizadas com respostas de 1 a 5, com pesos de fraco, regular, bom, muito bom e excelente, equivalentes ao desempenho do sistema.

Resultados e Discussão

Após a utilização da bancada e a matriz de contato as seguintes perguntas foram aplicadas, iniciando com o seguinte questionamento “Em sua opinião houve maior

aprendizado com a utilização da bancada didática comparado ao desenvolvimento no protoboard?", apresentou uma avaliação superior a 50% das resposta maiores que o conceito 3 (Bom) sendo analisado como a bancada auxiliou um maior nível de aprendizado em comparação ao mesmo experimento realizado em protoboard.

Para a questão 2 que questiona "Observa-se maior facilidade de interação com a atividade proposta por meio da bancada didática? ", apresentou uma avaliação de 80% das respostas maiores de conceito 4 (Muito bom) e 5 (Excelente).

No terceiro questionamento "Em sua concepção no aspecto relacionado a montagem e execução da atividade, houve maior agilidade e produtividade? ", indica, com o mesmo índice da questão anterior, que a atividade prática realizada na bancada tem um ganho de tempo obtido e uma maior produtividade em função disto.

A questão quatro "É possível avaliar outros parâmetros não destacados na atividade?" Mostra um resultado de 80% nos conceitos de conceito 3 (Bom) e 4 (Muito bom), sendo avaliado como que é possível com o ganho de tempo.

Na última questão "Avaliando o aprendizado pode-se afirmar que há maior fixação do conhecimento pela utilização da bancada didática em comparação a atividades práticas por meio de simulações e montagens em protoboard?", é realizada uma comparação entre os tópicos de simulação, montagem na bancada e montagem no protoboard sendo que, com a utilização é possível uma fixação igual ou maior em comparação aos outros itens possivelmente por ser explorado o experimento ao máximo.

Conforme as respostas dos acadêmicos, que, em sua maioria, responderam positivamente em relação a utilização dos elementos pré-configurados da bancada traz ganhos relativos no processo ensino/aprendizagem, além de facilitar a atividade prática que possui grande importância para os graduandos dos cursos da área de Engenharia.

Portanto, a demonstração experimental de um conceito em sala de aula compartilhada por toda classe sob orientação do professor, em um processo interativo, acrescenta ao pensamento do aluno elementos de realidade e enriquece conceitos espontâneos e de experiência pessoal.

A possibilidade de ser realizada com um único conjunto de equipamento para todos os alunos, sem a necessidade de uma sala de laboratório específica e a possibilidade de ser utilizada em meio à apresentação teórica, sem quebra de continuidade da abordagem conceitual que está sendo trabalhada. Além disso, quando adequadamente apresentada proporciona situações específicas de motivação e momentos de aprendizagem que dificilmente aparecem em aulas tradicionais.

A utilização de experimentos práticos no ensino de teorias para os cursos de engenharia é algo fundamental para a formação de profissionais capacitados para inserção no mercado de trabalho contribuindo com o aprendizado acadêmico e científico na área, com o auxílio das bancadas maiores questionamentos dos experimentos são providenciais para a utilização do equipamento final.

Conclusão

O sistema por um todo teve funcionamento conforme as especificações, mesmo com pequenos desvios em função das tolerâncias e erros internos dos componentes que não foram significativas para o resultado final.

Pode-se afirmar que o objetivo final foi alcançado, sendo que a resposta obtida pelo sistema foi satisfatória quando se comparado a sistemas que necessitam de montagens externas, porém mesmo com resultados bons houve respostas não positivas, pois devido ao contato com educandos ocorreu a necessidade de uma interação maior com o sistema.

Diante do exposto, conclui-se que com a facilidade do transporte aliada a pouquíssima alocação de espaço físico e custo menores que os laboratórios convencionais, a bancada didática de baixo custo se torna uma alternativa interessante e enriquecedora das aulas.

Referências Bibliográficas

ANTONY, Jiju. Design of Experiments for Engineers and Scientits. 2nd Edition. Elsevier: New York. 2014. Pp. 208.

CALVO, I. et al. Building Complex Remote Learning Laboratories. Received 19 November 2007; accepted 12 January 2008. Department of Automatic Control and System Engineering, E.T.S.I. de Bilbao, University of the Basque Country, Alameda Urquijo, s/n, 48013, Bilbao, Spain. 2009 Wiley Periodicals Inc.

CASTILLO-NAVETTY, O.; MATTA, N. Definition of a practical learning system. Information Technology Based Higher Education and Training, 2005. ITHET 2005. 6th International Conference, pp. T4A/1- T4A/6, 7-9 July 2005.

GARCIA, Paulo A.; MARTINI, José Sidnei C. Laboratórios Digitais - Uma nova abordagem Pedagógica. Latin America Transactions, IEEE (Revista IEEE America Latina), v. 3, n. 3, p.296-302, July 2005.

STUMPP, Thomas. Didactic Equipment for Engineering Education. 10th Baltic Region Seminar on Engineering Education. Polônia. 2006.

VALDIER, Antonio C.; BORTOLAIA, Luís A.; RASIA Luiz A. Desenvolvimento de uma bancada didática para ensaio de pórticos como objeto educacional na engenharia. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia COBENGE 2011.

ZORZAN, Flávio; DARONCH, Jéferson; DAL MOLIN, Anderson. Desenvolvimento de uma bancada didática de hidráulica. I Fórum LatinoAmericano de Engenharia. Foz do Iguaçu. Brasil. 2013.

246

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

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

mariangelaziede@gmail.com, silvasilva1948@gmail.com, pegoraro1963@hotmail.com

Palavras-chave: Professores; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Educação Básica

Introdução

Este estudo tem como objetivo principal a análise de como os professores da educação básica do município de Caçador/SC vêm utilizando as TDIC nas suas práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, desejamos compreender a vinculação teoria-prática que orienta o fazer docente, transformando seus conhecimentos em prática pedagógica, escolhendo e organizando conteúdos que tomem a interdisciplinaridade como princípio; verificar o significado do papel do professor no que diz respeito a sua função como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem na educação básica ao invés de simples transmissor de conhecimento. Autores como Almeida, Arágon, Fagundes, Valente, Kenski e Ziede discorrem sobre a importância da utilização da tecnologia nas escolas, o que demanda uma reflexão sobre as formas de ensinar e de aprender na educação.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido considerando-se cinco categorias construídas a partir do referencial teórico. i) formação de professores para o uso das TDIC na educação básica; ii) a utilização da tecnologia como parte integrante no Projeto Político Pedagógico da escola; iii) desenvolvimento de projetos pelos professores usando as TDIC; iv) a contribuição das tecnologias para o processo de ensino e de aprendizagem; v) a utilização das TDIC no processo de avaliação. No documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental” (Brasil,2012) podemos observar que a utilização das TDIC na educação básica está prevista em muitos de seus objetivos. E também traz um outro conceito de escrita para a escola, a escrita hipertextual, utilizando a tela, o teclado e o mouse ao invés de lápis e papel, possibilitando modificações no próprio processo mental do estudante. Tais mudanças estão previstas pelo MEC, mas será que os professores realmente estão utilizando a tela e o teclado? Todas as escolas têm computadores funcionando? A formação de professores, contempla o uso das TDIC? Para responder estes e outros questionamentos, elaboramos um questionário online no Google docs, contendo 33 questões divididas em objetivas e abertas, para que os professores pudessem descrever as suas experiências. Enviamos para o e-mail dos professores e realizamos também entrevistas com alguns professores que optaram por responder o documento impresso. O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética e está registrado na Plataforma Brasil sob o número 45329515400005593.

Resultados e Discussão

O questionário foi respondido por 37 professores das redes municipal e estadual de ensino de Caçador/SC, sendo 81% dos participantes da pesquisa mulheres, com idades variando entre 20 e 54 anos. Quanto ao nível de formação, 39% eram graduados; 58%

Especialistas; e 3% com mestrado. Enquanto equipe de investigação, defendemos a necessidade de, durante a sua formação inicial ou através da sua formação continuada ou em serviço, aos professores, sejam oferecidos programas atualizados e inovadores relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação. A exigência de um processo contínuo de desenvolvimento nesta área justifica-se plenamente em decorrência das circunstâncias que determinam a vida de hoje e das perspectivas para o futuro, das quais podemos destacar o crescimento acelerado dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos colocados à disposição da sociedade. As análises evidenciam, inicialmente, uma intenção dos professores em conhecer e se apropriar da tecnologia, entendendo seus limites e potencialidades. Nem tudo o que se pensa fazer é viável, seja pelas condições dos equipamentos, do conhecimento técnico, seja mesmo pelo acesso aos laboratórios por parte dos alunos. Percebemos também que, mesmo a utilização das tecnologias digitais estando contemplada no projeto político pedagógico da escola, muitos professores não a utilizam. Aliás, muitos dos professores entrevistados desconhecem o conteúdo do PPP da escola, alegam que está em construção ou pouco acessível aos professores. Alguns assinalam que existem dificuldades de acesso à internet e por vezes os próprios professores pagam para os alunos poderem utilizar. Muitos citam a inexistência de laboratórios para a utilização com os alunos. Sabem da importância, porém não existe infraestrutura necessária na escola. Os computadores muitas vezes antigos, não suportam os programas e travam dificultando o desenvolvimento das atividades. Outra questão que dificulta a utilização das TDIC é a formação dos professores, que relatam ser o resultado de uma prática pedagógica, na qual não existiam muitas tecnologias e quando utilizadas em sala de aula eram com o objetivo de recreação e não necessariamente como instrumento dos processos de ensino e de aprendizagem. Alguns dos professores acreditam que as tecnologias auxiliam na avaliação, pois os alunos podem ser avaliados, não apenas de forma tradicional como geralmente é feito, mas de variadas formas, levando em consideração que cada aluno tem uma maneira particular de aprender e consequentemente expor o que aprendeu. Na sala informatizada é possível observar o que o aluno é capaz de desenvolver, criar, solucionar, utilizando as ferramentas que estão a sua disposição. Em algumas escolas participantes da pesquisa, aparece o papel do professor responsável pelo laboratório de informática, este professor sugere as atividades e trabalha com os alunos, de acordo com o projeto ou o tema que os alunos estão trabalhando em aula. Muitos dos professores entrevistados não se sentem seguros para utilizar as TDIC com seus alunos, alegando que eles são nativos digitais e apresentam maior fluência tecnológica. Percebemos pelos dados a necessidade da formação continuada para os professores da educação básica, para que eles possam incorporar a tecnologia nas suas práticas pedagógicas.

Conclusão

Conclui-se que os professores vivenciam desafios constantes para integrar a tecnologia no currículo com propostas que privilegiem a autoria, a cooperação e o trabalho em rede. Fala-se insistentemente em inclusão. E a inclusão digital? Muitas escolas não estão excluindo seus alunos da cultura digital e desta forma das oportunidades de trabalho e acesso à sociedade do conhecimento? Estas questões precisam ser amplamente discutidas para que todos as estudantes tenham seus direitos assegurados e não fiquem apenas registradas nos documentos. Percebemos também pelos nossos estudos que muitos professores fazem um excelente trabalho utilizando as TDIC, porém não divulgam para a comunidade, por isso a importância da construção de blogs e sites nas escolas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José A. Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ARAGÓN, R. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: do “ensino na rede” a “aprendizagem em rede”. Salto para o futuro, 2005. Disponível em: < http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm >. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012.

FAGUNDES, Lea da Cruz. Prefácio. 2011. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323 >. Acesso em: 10 jan. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003

ZIEDE.M; ARAGON, R. Docência no Ensino Superior: inovando e reconstruindo práticas pedagógicas na educação a distância. Currículo sem Fronteiras, v. 14 ,n3, p. 254-279, 2014.

Fonte Financiadora

FUNDO DE APOIO A PESQUISA – FAP ARTIGO 170

313

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

BILÉSIMO, P. M. S., ROMBALDI, G. B., FIUZA, P. J., LEMOS, R. R.

prii_msantos@hotmail.com, gabriel@emasoftware.com.br, patricia.fiuza@ufsc.br, robson.lemos@ufsc.br

Palavras-chave: Jogos Sérios; Tecnologias Interativas; Educação

Introdução

Pesquisa e desenvolvimento em jogos digitais apresentam diversas características interdisciplinares incluindo áreas de conhecimento, tais como, arte, cultura, saúde, educação e tecnologias da informação e comunicação. Quando os jogos são utilizados para promover algo além do entretenimento surge o termo conhecido como jogos sérios. Os jogos devem ser aplicados de forma lúdica, além disso os jogos sérios na educação consistem em jogos onde o principal objeto é a aprendizagem. O uso de jogos sérios relacionado a saúde é uma área em constante evolução (WATTANASOONTORN et al., 2013). O principal objetivo deste trabalho é apresentar o jogo sério intitulado EducaCorpoHumano3D desenvolvido no LabMídia para o estudo do corpo humano no ensino fundamental, assim como, as lições aprendidas durante a avaliação do jogo por parte dos estudantes.

Metodologia

Neste trabalho foram realizados estudos teórico-empíricos apoiados em implementações, experimentos e estudos-de-caso. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica com ênfase nos principais conceitos associados a jogos sérios e ambientes educacionais para o ensino de ciências aplicadas no estudo do corpo humano no ensino fundamental. Para desenvolver o projeto do jogo sério utilizou-se a metodologia de Aprendizagem Baseada em Jogo Digital (DBGL) (ZIN et al., 2009). Pesquisadores acreditam que a DBGL tem o potencial de ajudar a superar problemas de aprendizagem. Para o desenvolvimento do jogo utilizou-se a biblioteca de desenvolvimento de jogos conhecida como Unity3D. O ambiente de ensino e interação, jogo sério EducaCorpohumano3D foi aplicado no ensino fundamental em duas instituições públicas, sendo o 5° ano da Escola de Educação Básica Municipal 12 de maio, e para o 6º ano da Escola de Educação Básica Eufrázio Avelino Rocha. Ambas escolas são localizadas no município de Maracajá no sul de Santa Catarina. Inicialmente entrou-se em contato com as professoras responsáveis pela disciplina de ciências para verificar a disponibilidade de aplicar o jogo EducaCorpoHumano3D no laboratório de informática da escola. Após o aval das professoras e da direção das instituições de ensino foi realizada uma sessão de estudo do corpo humano com o auxílio do jogo EducaCorpoHumano3D e posterior avaliação de usabilidade através de um questionário de satisfação realizado pelos estudantes e professoras. Para a avaliação do jogo sério EducaCorpoHumano3D, foi adotado uma metodologia de avaliação adequada e específica para crianças e adolescentes (BORGERS et al., 2002).

Resultados e Discussão

A partir dos conceitos apresentados na metodologia de Borgers et al. (2002), Read (2006) desenvolveu um instrumento intitulado "Fun Toolkit (v3)", o qual conta com um kit de

ferramentas para avaliação. Estas ferramentas são utilizadas no questionário desenvolvido neste trabalho para avaliação do jogo sério. As ferramentas usadas para avaliação foram o Smileyometer e a Again Again Table. O Smileyometer é apresentado em uma linha horizontal com opções correspondentes a desenhos de faces, onde a criança é convidada para assinalar uma das opções conforme seu sentimento. Este método foi criado com o objetivo de identificar como a criança está se sentindo em relação ao que foi proposto. O Smileyometer apresenta uma interface com desenho de faces que representam sentimentos de “ruim”, “não muito bom”, “bom”, “muito bom” e “ótimo”. A Again Again Table é uma tabela simples que requer que a criança assinale uma das opções seja "Sim", "Talvez" ou "Não" considerando a pergunta se a criança gostaria de jogar o EducaCorpoHumano3D novamente. O conceito principal desta ferramenta vem do trabalho da psicologia que apoia a ideia de que estamos mais propensos a voltar a uma atividade que gostamos de realizar. Salas com computadores foram preparadas para que os alunos pudessem utilizar e avaliar o jogo sério EducaCorpoHumano3D. Inicialmente foi apresentado o plano de aula, preparado à turma e entregue a professora um questionário, para que fosse preenchido após a avaliação da utilização do jogo com os alunos. No término da utilização do jogo foi solicitado aos alunos que preenchessem um questionário de satisfação fazendo uso do Smileyometer e da Again Again Table. Na turma do 5º ano foi aplicado o questionário para 18 crianças/adolescentes, com idades entre 9 anos a 12 anos. Dos 18 alunos, 9 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Dentro do requisito satisfação 94,4% responderam que o jogo estava ótimo e 5,6% responderam que o jogo estava muito bom. Logo no requisito sobre se jogariam novamente, 88,9% responderam que jogariam outra vez e somente 11,1% talvez voltassem a jogar. Na turma do 6º ano o questionário foi respondido por 18 crianças/adolescentes, com idades entre 10 anos a 13 anos. Dos 18 alunos, 14 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Analisando o requisito de satisfação, 94,4% responderam que o jogo estava ótimo e apenas 5,6% responderam que estava muito bom. No requisito onde se questionava sobre se jogariam novamente 94,4% responderam que jogariam novamente e apenas 5,6% responderam que talvez. O questionário respondido pelas professoras envolveu critérios sobre, aspectos do jogo, sugestões, motivação de aprendizagem entre os alunos e se apresentavam o interesse em aplicar o jogo novamente para a classe. A primeira professora, da turma do 5º ano, relatou que o jogo EducaCorpoHumano3D, foi muito bom para sair do cotidiano da aula, onde os alunos ficam normalmente em torno da lousa e dos cadernos. A segunda professora, da turma do 6º ano, descreveu que os melhores aspectos do jogo EducaCorpoHumano3D foram os modelos em 3D e a variedade de perguntas.

Conclusão

No geral os alunos tiveram facilidade de interagir com o módulo de ensino e perguntas do jogo sério. A possibilidade de visualizar os modelos sob diferentes pontos de vista no ambiente 3D foi bem recebida pelos alunos. Observou-se durante a utilização do jogo por parte dos alunos que apesar da maioria apresentar facilidade na utilização do jogo, a grande maioria não dedicou o tempo necessário para a leitura das instruções do jogo. As professoras que participaram na avaliação do jogo, afirmaram que através das tecnologias interativas o interesse em estudar mais vezes o assunto é despertado no aluno, assim como o aprendizado se torna mais rápido e mais prazeroso.

Referências Bibliográficas

BORGERS, Natacha; HOX, Joop; SIKKEL, Dirk. Response quality in research with children and adolescents: the effect of labelled response opinions and vague quantifiers. International Jornal Of Public Opinion Research. Reino Unido, p. 83-94. 29 ago. 2002.

WATTANASOONTORN, V. et al. Serious games for health. Entertainment Computing,

Girona, Spain, v. 4, n. 4, p.231-247, dez. 2013.

ZIN, Nor Azan Mat et al. Digital Game-based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history. Selangor - Malásia: Universiti Kebangsaan Malaysia, 2009. 8 v.

Fonte Financiadora

UFSC

315

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

SOUZA, N. B.

nildete_barros@hotmail.com

Palavras-chave: Aprendizagem; Informação; Comunicação

Introdução

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com um grupo de professores e alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Archangela Milhomem. O objetivo do trabalho foi avaliar a inclusão das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino aprendizagem. Participaram da pesquisa, professores do Ensino Médio, tanto da área de exatas quanto de humanas, bem como seus respectivos alunos. Foram realizadas entrevistas com perguntas fechadas e observações de aulas para averiguarmos se a utilização dessas ferramentas tem conseguido proporcionar melhoras qualitativas na aprendizagem. Após análise dos dados recolhidos, foi realizada capacitação desse grupo de professores, ofertando a eles novas alternativas de integrar os conteúdos curriculares às tecnologias.

Metodologia

Será selecionado, 08 professores e 08 alunos do segmento escolhido para responderem os questionários tentando, desse modo, fazer um fiel balanceamento da visão dos participantes quanto ao efeito postulador das ações pedagógicas para com a educação dos alunos do Ensino Médio, a fim de averiguar se a utilização dessas ferramentas tem conseguido proporcionar melhoras qualitativas na aprendizagem.

A entrevista como instrumento de coleta de dados pareceu-nos útil, por nos fornecer dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão da situação entre os atores envolvidos no processo de investigação. Por outro lado, tratando-se de um trabalho exploratório, dado o objetivo de avaliar as concepções de professores em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação e suas contribuições para uma aprendizagem significativa, tendo em conta as opiniões dos professores e alunos, a entrevista se apresenta como uma técnica recomendável de instrumento de recolha de informação.

Também serão feitas observações de aulas nas oito turmas do Ensino Médio, tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino. Foram feitos registros, objetivando compreender a utilização das TICs e suas implicações na aprendizagem do educando.

Após análise dos dados colhidos e resultados encontrados, a continuidade do trabalho ganhará destaque, visto que a próxima ação é de propiciar ao corpo docente formação continuada. No dia da formação, serão discutidas metodologias de ensino de forma a integrar as TICs em suas aulas de maneira produtiva.

Resultados e Discussão

Com a presente pesquisa, verificou-se que os programas do governo vêm incentivando a utilização das tecnologias da informação e comunicação nas escolas, mas o grande conflito, para alguns professores, é como integrar a utilização das TICs em suas

atividades com os alunos.

Em resumo, a maioria dos professores acreditam que as Tecnologias da Informação e Comunicação são ferramentas que podem diversificar a metodologia de ensino e que, por isso, podem melhorar a qualidade das aulas, porém estas considerações apontaram que são grandes os desafios quando o assunto é integrar a utilização desses recursos a favor da aprendizagem dos alunos. O primeiro deles, é a formação de professores para o uso das tecnologias na escola, já que na maioria das vezes, os professores acreditam não ser necessário buscar aprimorar sua prática.

Nesse momento, surgem os desafios impostos pela inserção dos novos aparatos tecnológicos na escola que exigem o repensar destas inovações em consonância com o contexto em que a escola e seus profissionais atuam, com vistas ao aprimoramento dos processos de formação de cada professor.

Em relação aos alunos, percebeu que possuem uma grande facilidade ao lidarem as tecnologias digitais, as respostas confirmaram aquilo que dizem estudiosos como Valente, Moran e Silva sobre o uso desses meios pelos jovens, quando estes autores dizem que são os falados nativos digitais.

Dessa forma, esta pesquisa tornou possível captar dados capazes de confirmar ainda as implicações para o professor atuar em consonância com a evolução social para que o uso destas ferramentas na escola não sejam utilizadas de forma mecânica, atendendo apenas a modelos ultrapassados de ensino, voltados para a reprodução do conhecimento, bem como compreender se a utilização desses recursos atendem as necessidades dessas ferramentas tem conseguido proporcionar melhoras qualitativas na aprendizagem dos alunos.

Constatou-se que a falta de treinamento dos professores é fator importante no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas, pois para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, devemos ter uma boa formação desse quadro de profissionais.

Uma mudança significativa de atitude pelo corpo docente foi primordial e necessária diante dos novos desafios da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, por isso acredita-se que o presente trabalho contribuiu para o repensar da prática docente a prosseguir na busca de novas aprendizagens e enfrentar novos desafios em prol da aprendizagem dos educandos, permitindo ao educador adquirir não somente simultaneamente habilidades e competências técnicas, mas, sobretudo, pedagógicas.

Conclusão

Ao visualizar na prática o uso das tecnologias pelos discentes das turmas de Ensino Médio deste colégio, possibilitou uma reflexão sobre questões técnicas e pedagógicas da informática na educação, mostrando através da análise dos dados recolhidos que os grandes desafios dessa área estão na formação do professor para que ele saiba orientar e desafiar o aluno para que a atividade usando as tecnologias contribuam para a aquisição de novos conhecimentos.

Portanto, a formação do professor envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre tecnologias. Ela deve criar condições para que ele possa construir conhecimento sobre os aspectos tecnológicos, compreender as perspectivas educacionais subjacentes às diferentes aplicações das mídias digitais e entender por que e como integrá-las na sua prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

COX, Kenia Kodel. Informática na Educação Escolar. Campinas, SP: Autores Associados,

2003.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre-Belo Horizonte: Artmed-UFMG, 1999.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na área da informática. 34. ed. Rio de Janeiro, 1993.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: O futuro da inteligência na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

MORAES, M. C. Subsídios para fundamentação do programa nacional de informática na educação. SEED/MEC, jan. 1997.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem na era das tecnologias digitais. São Paulo: Cortez, 2007.

345

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

LARA, R. C., TURNES, L.

rafael_dez@hotmail.com, luh_turnes@hotmail.com

Palavras-chave: Cultura Digital; Ubiquidade; Pós-Graduação

Introdução

A hipermobilidade e a ubiquidade, típicas da cultura digital (SANTAELLA, 2013), repercutem de diferentes maneiras no cotidiano e na educação. A condição ubíqua, dentre outros, em função da possibilidade de mover-se por diferentes espaços simultaneamente, propicia que o indivíduo esteja sempre presente e ao alcance via tecnologias digitais e móveis e leva ao borramento de fronteiras entre público e privado, presença e ausência (SANTAELLA, 2007; 2013). A partir desta perspectiva e considerando as condições de trabalho docente intensificado na pós-graduação (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009), neste estudo realizado junto a professores de 48 cursos de Doutorado em Educação, analisamos e discutimos quais as repercussões da ubiquidade para o cotidiano de vida e trabalho destes professores com a incorporação e usos de tecnologias digitais.

Metodologia

O estudo resulta de uma pesquisa de doutorado em Educação de uma universidade pública da Região Sul que analisa os usos de tecnologias no trabalho docente na pós-graduação e suas repercussões para a vida e trabalho dos professores, com base nas seguintes indagações: 1) Quais os significados e sentidos atribuídos pelos professores às alterações no seu trabalho docente com o uso de tecnologias digitais e móveis em função de tempos e espaços de trabalho? 2) Quais as relações entre as condições de trabalho e o redimensionamento de tempos e espaços de trabalho? 3) Quais as características do trabalho docente em função da ubiquidade que permeia o processo e do borramento de fronteiras?

A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, foi realizada durante o ano de 2015. Participaram do estudo 293 professores de 48 cursos de Doutorado em Educação das cinco regiões brasileiras, com pelo menos uma defesa de tese realizada até o período da coleta de dados. A coleta de dados deu-se por meio de questionário eletrônico enviado aos professores, com questões abertas, semiabertas e fechadas organizadas com base nas indagações que balizaram o estudo. A organização e tratamento dos dados foi realizada com o auxílio dos softwares Modalisa e Weft QDA e a partir da construção de uma matriz de análise organizada com base nas respostas dos participantes. Para análise das respostas às questões abertas adotamos as premissas da análise de discurso (ORLANDI, 2009).

Resultados e Discussão

Em nossa análise, consideramos que os atributos da ubiquidade na cultura digital mantêm relações tanto no que se refere ao sistema de produção vigente quanto à lógica de produzir e trabalhar incorporada ao trabalho docente em função das políticas de avaliação e regulação da pós-graduação (ZUIN; BIANCHETTI, 2015; WATERS, 2006;

SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), que desencadeia as práticas do produtivismo, em um “capitalismo acadêmico”. Em paralelo, os atributos da ubiquidade que permitem uma condição de onipresença do indivíduo, capaz de mover-se simultaneamente por vários espaços (SANTAELLA, 2007), traduz-se como ampliação de espaços e reconfiguração dos sentidos de lugar, ausência e presença: conectados, os indivíduos passam a ser multitarefas e estão ‘sempre presentes’, sempre ao alcance, no âmbito de uma erosão de fronteiras propiciada pela cultura digital.

Em nossa investigação junto a professores da pós-graduação, constatamos que os atributos da ubiquidade na cultura digital repercutem de maneira difusa e diversa no trabalho docente. Primeiramente, há um consenso (cerca de 95%) entre os professores de que o aspecto que mais se alterou em seu trabalho com o uso das tecnologias foi o redimensionamento do espaço e tempo e 91% dos professores considera que houve uma dilatação dos espaços de trabalho, mas há controvérsias entre os pesquisados sobre as vantagens e/ou desvantagens dessa dilatação com o uso das tecnologias no trabalho docente. Em função das condições de trabalho, a maioria dos professores acaba extrapolando a carga horária contratual e sempre ou frequentemente levam trabalho para casa. Mediado por tecnologias digitais e móveis, o trabalho invade espaços e tempos de lazer para 81% dos pesquisados. Além disso, 69% dos professores afirma que os espaços sociais de uso das tecnologias (por exemplo, uso de redes sociais para fins de lazer) convertem-se em espaços de trabalho. Mais do que isso: 73% dos professores costuma dedicar seu tempo de descanso e lazer para acessar e-mails e resolver demandas de trabalho.

Entre os pesquisados, fica evidente que ‘estar sempre presente e ao alcance’, em função do fenômeno da ubiquidade e das condições de trabalho na pós-graduação, significa estar sempre disponível também para o trabalho. Entre os depoimentos dos docentes há inúmeras manifestações sobre a simultaneidade que o uso das tecnologias potencializa, para que todos os tempos e espaços convertam-se em espaços de trabalho, seja em função do atropelamento informacional, pelas facilidades dos gestores ou órgãos reguladores demandarem tarefas, seja pela instauração de uma cultura de total disponibilidade do orientador “atemporal” (sic). Além disso, da ubiquidade resulta a simultaneidade de realização de tarefas com o uso das tecnologias, para 84% dos pesquisados. Isso não significa um aspecto necessariamente positivo da ubiquidade, pois prejudica a realização de outras atividades, para 80,1% dos pesquisados. Já para 74% deles, estar disponível via tecnologias digitais e móveis prejudica os momentos de lazer. E 70% dos pesquisados ‘não desliga’ do trabalho em função dos usos das tecnologias, mesmo em momentos de lazer.

Conclusão

Os atributos da ubiquidade, geralmente vistos sob aspectos positivos na literatura (SANTAELLA, 2007; 2013; PRENSKY, 2001) ganham novos contornos sob as condições do trabalho docente na pós-graduação. Estar sempre presente e ao alcance significa estar sempre disponível para demandas de trabalho. A dilatação de espaços significa extensificação de espaços de trabalho. Simultaneidade resulta na intensificação do trabalho, incluindo a invasão de tempos de lazer. Em alguns casos, desligar do trabalho significa desligar das tecnologias. A ubiquidade também resulta na condição de ser multitarefa, indicativo de mal-estar (HAN, 2015; POWERS, 2012). E a onipresença propiciada no âmbito da ubiquidade pode significar “o fim do descanso” (sic), no limite da degradação do trabalhador (MARX, 2006; CRARY, 2014).

Referências Bibliográficas

CRARY, J. 24/7 – capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

HAN, B. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARX, K. O capital. Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

POWERS, W. O BlackBerry de Hamlet. São Paulo: Alaúde, 2012.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. MCB University Press. Vol. 9, n. 5, 2001. Disponível em: < http://www.marcprensky.com/writing/ >. Acesso em: 19 jul. 2012.

SANTAELLA, L. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., J. dos R. Trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

WATERS, L. Inimigos da esperança. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ZUIN, A. A. S.; BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do ‘publique, apareça ou pereça’: um equilíbrio difícil e necessário. Cadernos de Pesquisa, v. 45, p. 720-750, 2015.

346

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

MENEGHEL, P. S.

patricia.meneghel@gmail.com

Palavras-chave: Ensino a Distância; Disciplinas a Distância; Espaço Virtua

Introdução

O ensino a distância, baseado em plataforma computacional, é uma modalidade nova, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, possível em função do desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e concepções pedagógicas (metodologia de ensino), capazes de transpor ao virtual o ambiente físico que caracteriza a sala de aula tradicional, ou seja, a modalidade presencial. O objetivo desse artigo é refletir, numa perspectiva de formações discursivas, sobre os desafios que se impõe ao aluno matriculado em um curso da modalidade presencial, que tem em seu projeto pedagógico disciplinas a serem cursadas a distância. As instituições de ensino superior, através da PORTARIA Nº 4.059, em seu parágrafo 2º, poderão ofertar disciplinas a distância desde que a oferta não ultrapasse os 20% da carga horária total dos cursos.

Metodologia

Partiremos de uma pesquisa bibliográfica, pautada em referencias da Filosofia e da Análise do Discurso e fazendo um cruzamento entre essas instâncias teóricas para, oportunamente, analisá-las sob as condições de produção dos enunciados atualizados pelos sujeitos/alunos que se matriculam na modalidade presencial e, oportunamente, deslizam para a instância virtual, cursando disciplinas também nessa modalidade. Em função disso, inclusive, essa pesquisa também entra na seara de um estudo de caso, analisando os desafios enfrentados especificamente pelos sujeitos/alunos matriculados na Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul que, em seus projetos pedagógicos de cursos presenciais, apresenta um rol de disciplinas que deverão ser ofertadas/cursadas na modalidade virtual. Para efeito de análise, a pesquisa se utiliza das respostas de questionários aplicados a todos os alunos da modalidade presencial que no semestre 2012-1 estavam cursando disciplinas a distância – 7912 (sete mil novecentos e doze) no total. O questionário, composto de 35 questões fechadas e 1 questão aberta, foi aplicado ao final da oferta de cada uma das 40 disciplinas cursadas a distância e, para contexto deste artigo, foram analisadas 4 questões fechadas e 1 questão aberta, através da compilação das respostas de 11% (onze por cento) dos alunos respondentes, totalizando uma amostra de 870 alunos. As respostas fechadas foram utilizadas para efeito de caracterização dos sujeitos/alunos que responderam o questionário, sendo que maior ênfase será dada para as respostas abertas, que trazem sequências discursivas oportunas para análise e reflexão requeridas no objetivo do artigo.

Resultados e Discussão

Para efeito deste artigo vamos nos valer dos preceitos teóricos de formação discursiva descrita por Foucault (2002), em que um discurso é constituído a partir da dispersão de acontecimentos que se transformam, modificam-se, contradizem-se com uma

determinada formação e são constituídos em uma nova formação discursiva, passando pela afirmação de Pêcheux (1997), em que uma formação discursiva se caracteriza por aquilo que deve e o que não deve ser dito, ou ainda, com mais objetividade, indica que as regularidades de uma formação discursiva são dadas pelo que denomina de forma-sujeito. Além disso, buscamos em Indursky (2007, pag. 169) uma reflexão: "[...] se a formação discursiva apresenta-se assim constituída, então a forma-sujeito que a organiza também é heterogênea em relação a si mesma, o que significa afirmar que a forma-sujeito abriga a diferença e a ambigüidade em seu interior. Só assim é possível pensar em uma formação discursiva heterogênea que continua comportando um sujeito histórico para ordená-la [...]". A partir disso, tem-se um fundamento teórico para compor, dentro de uma formação acadêmico-pedagógica, uma forma-sujeito Unisul (FD Unisul), com duas formações discursivas delineadas: disciplinas a distância e disciplinas presenciais. Assim, baseando-se nesses referenciais teóricos e nas sequências discursivas analisadas a partir das respostas abertas do questionário aplicado, buscamos responder ao problema de quais desafios se impõe ao aluno matriculado em um curso da modalidade presencial, que tem em seu projeto pedagógico disciplinas a serem cursadas a distância. As modalidades presencial e a distância, ou ainda, a mescla do modo operacional do ensino presencial e a distância, pressupõe, de antemão, regularidades que divergem em suas especificidades mais elementares: a presença física é marcada no presencial; a presença virtual é marcada como potência para acontecimentos, na modalidade a distância. Nessa perspectiva, pode-se supor que, embora estejamos focados na formação pedagógico-acadêmica, temos identidades que se contraidentificam, separam-se e provocam certa resistência à forma-sujeito de origem, dando vazão a outras posições-sujeito. De fato, de um lado, temos a Posição-sujeito 1: disciplinas a distância, com alguns dispositivos que a marcam: temos um espaço virtual de aprendizagem mediando o processo, professores a distância, cronograma de avaliações definidos; de outro lado, temos a Posição-sujeito 2: graduação presencial, com espaço físicos definidos, professor presente e cronogramas adaptados ao plano de ensino de cada disciplina. Essas considerações já permitem visualizar que o sujeito da posição-sujeito 1: disciplina a distância vê-se constantemente deslocado em sua posição, ou seja, ora ele tem uma superposição (reduplicação da identificação), justamente quando ocupa uma posição na posição-sujeito 2: Graduação Presencial, forma em que se inscreveu – por opção - para cursar uma universidade; ora é atravessado por outras regularidades, e aí se percebe numa contraidentificação, relativa à posição-sujeito 1: disciplinas a distância e seu funcionamento, provocando um deslocamento da posição-sujeito dentro da forma-sujeito Unisul. Assim, dentro desse contexto de forma-sujeito Unisul, a posição-sujeito é heterogênea, e apesar de estar numa mesma regularidade, as posições divergem na materialidade discursiva, em função de que os discursos, uma vez enunciados, advêm de lugares igualmente diferentes (posições 1 e posição 2).

Conclusão

As sequências discursivas analisadas representam o que Indursky (2007, p. 170) considera como "falha no ritual", que representa justamente esse deslocamento de uma posição-sujeito para outra, dentro de uma mesma forma-sujeito. O grande desafio é mesmo causado pelo fato de que o aluno que ocupa uma posição-sujeito 2: graduação Presencial, ao ser matriculado numa disciplina a distância, rompe com o ritual estabelecido pelas regularidades dessa posição-sujeito e se inscreve em uma outra posição - posição-sujeito 1: disciplinas a distância. Há uma mudança de zona de frequência imediata da posição-sujeito, para o aluno que se inscreve na forma-sujeito Unisul, na modalidade presencial. Assim, um caminho de solução será sempre o de amenizar o deslocamento do sujeito nas posições que ele ocupa dentro de uma forma-sujeito.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido / Gilles Deleuze: [tradução Luiz Roberto Salinas Fortes]. – 5. Ed – São Paulo: Perspectiva, 2009.

FOUCAULT. M. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: FERREIRA, M. C. e INDURSKY, F. (org). Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. 400 p.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. EniP. Orlandi [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

377

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

AUGUSTIN, J., SEMMER, S.

jessyaugustin@hotmail.com, profsemmer@gmail.com

Palavras-chave: PIBID; Educação Matemática; Potenciação; Triângulo de Sierpinski

Introdução

Numa das aplicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma Escola de Educação Básica do município de Mafra, Santa Catarina, evidenciou-se na disciplina de Matemática, dificuldades com operações de potenciação na resolução de problemas no Ensino Médio. Diante disso, sistematizou-se o conteúdo, usando geometria fractal, especificamente, no Triângulo de Sierpinski, com o objetivo geral de compreender a resolução de potências utilizando geometria fractal. E, com os objetivos específicos de: Observar os padrões de repetição envolvidos em dobraduras de papel; Visualizar potências de três encontradas na composição do Triângulo de Sierpinski; Ampliar o conhecimento sobre a resolução de potências, generalizando os padrões encontrados no Triângulo de Sierpinski; Expandir a resolução de potências de três para potências de outros valores.

Metodologia

Por meio de atividade de redescoberta utilizou-se a dobradura do fractal Triângulo de Sierpinski, em várias etapas: (1) Formar um triângulo equilátero em papel sulfite A4, por meio de dobradura; (2) Recortar o triângulo, figura inicial da sequência de padrões, denominando-o de nível zero e anotando a unidade em uma tabela correspondente à quantidade de triângulos obtidos; (3) Dobrar os vértices do triângulo sobre ele mesmo, resultando na visualização de quatro novos triângulos equiláteros. (4) Descartar o triângulo central, colorindo-o, obtendo o nível um da iteração, com 3 triângulos; (5) Dobrar os 3 triângulos, obtendo 9 novos triângulos, estabelecendo o nível dois. (6) Dobrar os 9 triângulos, resultando em 27 novos triângulos, correspondentes ao nível três. Assim, repetiu-se a regra nos níveis seguintes, obtendo novos triângulos, dobrados e coloridos como o primeiro. Depois de compor a dobradura até o nível três, analisaram-se os dados da tabela encontrando o padrão de repetição. Direcionaram-se os questionamentos para que descobrissem que o número de triângulos seguiu a Progressão Geométrica de razão 3, ou seja, o triplo do número de triângulos do nível anterior. Interagiu-se o suficiente para que os alunos percebessem que a dobradura se tornou complexa à medida que aumentaram os níveis, inviabilizando sua construção. E assim, estimou-se a quantidade de triângulos dos próximos níveis, abstraindo-os, sem dobrar o papel. Por redescoberta, relacionou-se o cálculo aos elementos da Progressão Geométrica (30, 31, 32, 33, 34, ...) cujos expoentes refletem o nível de iteração.

Resultados e Discussão

A atividade da dobradura, ao ser bem aceita pelos alunos, propiciou inicialmente um momento de descontração, na qual as dificuldades mostraram-se quase ausentes. Estas, quando ocorreram, foram solucionadas pelos próprios colegas ou por pequena intervenção didática. Alguns momentos da aula exigiram dos alunos a apreciação visual

das figuras formadas e, habilidades motoras ao dobrar, cortar e pintar o papel. Na sequência, inseriu-se outras atividades de fácil aplicação, como contar e anotar na tabela a quantidade de triângulos formados. Aos poucos, foram percebendo que, assim como na dobradura, os resultados da tabela seguiram um padrão: a multiplicação por 3. Este padrão foi atraindo a atenção, à medida em que avançavam-se os níveis de composição, e, cada vez mais, os alunos o foram percebendo. Ao passar para o nível cinco, observaram que a dobradura seria muito trabalhosa, e que neste caso, se propôs que o cálculo matemático seria mais simples e eficiente. Assim, por meio do método numérico, chegou-se aos mesmos resultados. Ao interagir com os alunos, relacionando com a atividade e os resultados, ficou evidente que, aplicando o cálculo, se poderia saber o resultado de qualquer nível desejado, o que não seria possível com a dobradura. Nesta etapa, observando os alunos, notou-se um breve despertar do pensamento matemático, por meio da redescoberta do padrão existente na atividade. Realizou-se assim, a intervenção do professor evidenciando que o padrão encontrado caracterizava-se como uma Progressão Geométrica, e, que os dados da tabela representavam o padrão descoberto. Ou seja, uma potência, cuja base seria o 3 e o expoente, o nível de interação da dobradura. Com este processo, os alunos foram levados à estabelecer um raciocínio matemático inicialmente sem cálculos e aplicações de fórmulas, o que dificilmente ocorre nas aulas de Matemática. Bem como, utilizaram-se do cálculo somente quando, eles próprios avaliaram a sua necessidade e, objetivaram tornar mais fácil a apropriação do resultado. Este método mostrou-se eficiente ao realizar a aprendizagem da potenciação de forma prática, investigativa e pela observação, sendo que, verificou-se as suas características na realidade, pela visualização, para depois abstraí-las, ou seja, imaginar visualmente e matematicamente a sequência obtida. Dessa maneira ainda, mostrou-se a notação de uma potência, o significado de suas partes e como se realiza o seu cálculo. Quando também, o aprendizado de propriedades dificilmente associadas pelos alunos, como 30=1, em que o nível zero, na dobradura, inicia com 1 triângulo. Com isso, evidenciou-se que a experiência da dobradura relacionada à potência de 3 e suas propriedades, pode ser generalizada para as potências com diferentes bases. E, complementada matematicamente com as demais propriedades, pode vir a gerar uma aprendizagem mais significativa e um método de investigação matemática que pode ser utilizado para outros conteúdos.

Conclusão

Observou-se que, ao propor a atividade de redescoberta, estabeleceu-se um contato didático diferente do que se encontra geralmente numa aula expositiva. Assim, a abordagem realizou-se por meio de visualização de padrões numéricos e dobraduras de papel, diferenciando da metodologia comum de aulas expositivas, repetição de exercícios descontextualizados e enfadonhos, que têm sido apontados como métodos falhos por diversas pesquisas. Ficou evidente na atividade, que problemas podem ser resolvidos pela contagem, mas, ao estabelecer um padrão de repetição, a resolução abstrai-se algebricamente. Também, propiciou ao aluno refazer os caminhos que originam uma Progressão Geométrica, revendo potenciação, seguindo métodos de observação, análise e conclusão, aplicáveis em problemas futuros.

379

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

379 - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS NA EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

CAETANO, C. M., ROSSA, Ü. B.

cmcaetano@gmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Youtube; Exibição; Conteúdo; Compartilhamento

Introdução

O acesso à informação e a propagação de conteúdos educativos pelas mídias digitais é um fenômeno quase que inexplicável na atualidade. A velocidade que uma notícia corre o mundo não poderia ter sido pensada nem por Júlio Verne em suas ficções científicas. Nesse contexto, a produção e o consumo de alimentos orgânicos têm obtido um novo fôlego no mercado com a divulgação dos benefícios à saúde que proporcionam. Em paralelo, o tema sustentabilidade também alcança e conscientiza mais pessoas a cada instante. Professores e a instituições de ensino precisam avançar nos novos caminhos oferecidos pelas tecnologias digitais e disponibilizar seus avanços e descobertas para alcançarem públicos alheios a escola, estimulando a busca destes para as mudanças de hábitos que o mundo atual exige.

Metodologia

A metodologia usada consiste na produção de materiais didáticos em vídeos de curta duração, tendo no máximo 15 minutos de tempo e expondo técnicas usadas na produção vegetal orgânica e sustentável que podem ser compartilhadas com estudantes, pesquisadores, pessoas leigas ou simplesmente interessados no tema exposto. A canal de divulgação até então mais eficiente é o Youtube, pois pode ser acessado por qualquer pessoa em qualquer parte do mundo a qualquer momento. A transformação da sala de aula em tela de computador, tabletes ou celulares direciona os temas de interesse dos alunos e internautas oferecendo a liberdade para que eles assistam quantas vezes quiserem o conteúdo ou simplesmente mudem para outro vídeo mais interessante nos seus pontos de vista. Outros canais como Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, etc... também podem ser usados para divulgação do Link do vídeo e marcar pessoas que o usuário acredita que possam se interessar pelo conteúdo postado. Esses canais também oferecem ferramentas que monitoram o produtor do vídeo com estatísticas e espaços para comentários, perguntas e respostas. A interação entre todos também é uma grande vantagem, pois podem ser realizados fóruns formais e informais onde são trocadas experiências e compartilhados os diversos conhecimentos sobre aquele tema. Através de símbolos chamados de emoticons as pessoas podem simplesmente sinalizar se gostaram ou não do conteúdo, ajudando o produtor a incrementar e desenvolver materiais mais interessantes se o público sinalizar que não está gostando tanto do vídeo.

Resultados e Discussão

Um experimento de vídeo postado no Youtube foi realizado em 23 de novembro de 2014. O vídeo foi produzido de forma simples, sem edições, possuindo o tempo de 11 min e 45 segundos. O tema abordado foi o da reprodução vegetal pelo método da alporquia, mostrando o exemplo prático de um alporque feito em um galho de laranjeira de umbigo. Durante todo o processo foi explicado em linguagem acessível tudo o que acontece na

planta para que ela se desenvolva a partir daquela técnica. Em março de 2016, aproximadamente 16 meses depois de publicado esse conteúdo, o vídeo teve mais de 78.000 visualizações e a ferramenta “analytics” oferecida pelo canal traz os seguintes dados: O tempo de exibição foi de 453.467 minutos, ou seja, se fosse exibido um vídeo após o outro, teria rodado em 314 dias e 21 horas ininterruptamente. O tempo médio de visualização foi de 5 minutos e 49 segundos. 530 pessoas marcaram com emoticons que gostaram do vídeo, 9 não gostaram. Houve mais de 100 comentários das mais variadas pessoas que agradeceram, elogiaram, fizeram perguntas, deram sugestões e pediram mais vídeos com esses conteúdos. Mais de 300 pessoas compartilharam o vídeo em seus canais e quase 400 pessoas inscreveram-se no canal dessa publicação para receber novos materiais assim que fossem lançados. Outro ponto interessante que a ferramenta proporciona são os países onde o vídeo foi mais acessados, tendo o Brasil com 87% das visualizações, seguido por Portugal, Estados Unidos, França, Japão, Moçambique, Espanha, Suíça, Angola, México, Alemanha e Taiwan com mais de 100 visualizações em cada. Com menor proporção de visualizações estão outros 98 países listados. As informações demográficas são também interessantes para medir que tipo de público está acessando o conteúdo, pois 73% foram homens e 27% mulheres. No Brasil a faixa etária que mais assistiu estava entre 25 a 34 anos. Em Portugal foi de 55 a 64 anos, Nos Estados Unidos o público já estava na faixa dos 35 a 44 anos e na França os que mais visualizaram estavam entre 45 e 54 anos. Os dispositivos de acesso ao conteúdo também são medidos pelo canal e mostram que das 78.000 visualizações, 55.600 foram através de computadores, 16.300 por celulares, 3.700 por tabletes, 1.600 por TV’s e o restante por outros dispositivos. Os compartilhamentos através de outros canais de mídia mais usados foram o Facebook com 149 compartilhamentos e o WhatsApp com 73. Com todas essas análises e estatísticas fornecidas pelo Youtube, o produtor de conteúdo consegue perceber quem são as pessoas mais interessadas naquele assunto e direcionar seus materiais mais adequadamente, se assim achar necessário.

Conclusão

As novas mídias digitais são uma realidade que cresce a cada dia assumindo um novo posto que ameaça os sistemas antigos de divulgação de conteúdo. Pesquisas mostram que mídias tradicionais como jornais e televisão tem despencado na preferência popular. Atualmente as pessoas escolhem o que vão consumir de informação e a internet oferece toda a comodidade para tal, sendo, inclusive, sustentável em relação aos jornais e revistas impressos que demandam recursos naturais para a sua produção. Assim, a necessidade de Instituições e docentes adaptarem-se aos avanços tecnológicos é imprescindível e exige uma movimentação rápida, pois a atenção dos alunos sofre uma grande concorrência dos mais variados conteúdos e o professor corre o risco de não ser mais “visualizado” pelas novas gerações.

Referências Bibliográficas

https://www.youtube.com/watch?v=4kfct7z8NSA - Acesso em 13/03/2016

http://www.scielo.br/pdf/rausp/v47n2/a07v47n2.pdf - Acesso em 13/03/2016

395

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

RIBEIRO, M. C. D., RODRIGUES, E., PAIS, F. G., FIGUEREDO, G. F., FERNANDES, M. H., PEREIRA, C. A.

casdiri@hotmail.com, nanirodri@hotmail.com, felipegpais@gmail.com, gabbyff@hotmail.com, mirelihf@hotmail.com, ccarol_ap@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID; História; Audiovisual

Introdução

O PIBID da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, subprojeto de História, se divide em três subgrupos; o presente projeto foi desenvolvido na E.M.E.F Erico Nonnenmacher situada em Criciúma – SC, com as turmas de 8° ano do ensino fundamental II (801 e 802) no período matutino. O projeto buscou incentivar a criação de metodologias de ensino utilizando documentos históricos e produzindo audiovisuais, sendo este último elaborado pelos próprios alunos. Em um primeiro momento foi utilizado recortes de dois filmes e para finalização do projeto, juntamente com os alunos, a construção de dois audiovisuais: Nossas vidas no Erico (801) e A Festa Tropical (802).

Metodologia

A Primeira etapa do projeto foi iniciada com orientações teóricas tendo como textos base: Alexandre Valim e Ciro Flamarion Cardoso História e Cinema: Os novos domínios da História, e o texto de Rafael Rosa Hagemeyer A história nos audiovisuais: entre a veracidade do registro e o poder evocativo das simulações, além de palestras para os bolsistas na Universidade. A segunda etapa foi realizada com os bolsistas dos subgrupos da E.M.E.F Erico Nonnenmacher em que foram trabalhados os filmes O Germinal com a turma 801 e Tempos Modernos com a turma 802, pois o tema trabalhado em sala de aula pelo professor titular da escola era “Revolução Industrial”. A terceira etapa realizada com os alunos foi uma oficina de Higienização e Conservação de documentos onde os alunos da escola conheceram os espaços da Universidade. E, finalizando o projeto, os alunos da escola, juntamente com os bolsistas, produziram um audiovisual referente a escola que frequentavam – no caso, a escola E.M.E.F Erico Nonnenmacher – nos quais os temas foram escolhidos e debatidos pelos alunos em sala de aula com os bolsistas do programa. Após debate com os alunos, o tema escolhido pela turma 801 foi as memórias e histórias da turma em atividades promovidas pela escola, e na turma 802 foi a Festa Tropical que era realizada primeiramente nas extremidades da escola envolvendo toda a comunidade, depois passou a ser realizada dentro da instituição de ensino, se tornando uma tradição escolar.

Resultados e Discussão

O PIBID é um programa que ajuda na formação de acadêmicos de Licenciatura, viabilizando projetos em que acadêmicos tem um primeiro contato com a sala de aula e alunos antes de se formar na profissão. Com a participação dos educandos o processo do projeto se iniciou com uma visita à universidade, onde se realizou uma oficina de Higienização básica e conservação de documentos no Centro de Memória e Documentação da Unesc – CEDOC – pois através do convívio com os bolsistas que se rompe hierarquia entre “professor x aluno” possibilitando uma maior interação entre os

bolsistas e os estudantes. Após a oficina, houve um retorno positivo da realização da atividade, através de cartas dos alunos, expondo o que aprenderam com a oficina, demonstrando interesse e aspirando saber mais sobre as questões levantadas. Para o próximo passo do audiovisual com a turma 801, os bolsistas sentaram em círculo com os alunos para informar sobre a produção do mesmo referente à escola, e que eles escolheriam o tema. Foram levantadas diversas possibilidades, onde uma delas foi acontecimentos dos alunos em atividades que a escola proporcionou. O tema a ser tratado foi histórias e memórias da turma em atividades extracurriculares. Os alunos então começaram a escrever as histórias para a realização do roteiro, assim, escolhido os quatro melhores relatos – duas delas coincidiram, mas como eram versões diferentes, foram escolhidas para mostrar a contradição das memórias. Em seguida, iniciou o projeto de criação do audiovisual, com divisão da turma em três grupos para a criação de desenhos para a gravação – onde os alunos não gostariam de aparecer na filmagem – e ao mesmo tempo, foi gravado áudio dos autores. Já com o outro subgrupo, da turma 802, foi executado um curta-metragem sobre a Festa Tropical. O propósito primeiramente visaria a participação da comunidade escolar nesta festa, ou seja, relatar no audiovisual o contato dos familiares dos alunos com a escola e, também, deixar registrado um acontecimento que envolvia toda uma comunidade. Em segundo plano, para a realização do audiovisual, foram coletados, juntamente com os alunos, fontes orais, audiovisuais, fotos e fontes documentais da Diretora da escola, dos alunos e familiares dos mesmos, que participavam da festa para que enfim o curta pudesse ser pensado, elaborado e editado. O resultado dessa atividade foi a identificação dos alunos como parte essencial para que a Festa fosse uma tradição escolar. O processo de edição e montagem dos audiovisuais foi realizado pelos bolsistas na Universidade. Em uma última aula, foi pedido para os alunos darem um retorno de como foi participar do PIBID durante o ano de 2015, e novamente, o retorno foi positivo. Foram apresentados em dois momentos sendo o primeiro na escola, no dia 30 de novembro de 2015, com a presença das turmas da escola, e o segundo momento na Universidade, no dia 03 de dezembro de 2015, tendo como público todos os bolsistas do PIBID, professores e convidados.

Conclusão

O projeto teve forte recepção entre os alunos e professores da escola. Neste viés, consideramos que nossos objetivos com as oficinas e a experiência com o audiovisual foram alcançadas. Compreendendo a importância de inserir o aluno na universidade antes mesmo deste cursar uma graduação, almejando certo entusiasmo e apontando que os discentes podem se inserir nessas instituições de ensino. Através do audiovisual, os alunos sentiram-se protagonistas da própria história, sendo de suma importância para os bolsistas receberem o retorno destes alunos através de cartas com palavras positivas a respeito das oficinas que participaram da inserção deles na universidade e do descobrimento de que a disciplina de História e a profissão de um Historiador podem ser muito mais abrangentes do que eles imaginavam.

Referências Bibliográficas

VALIM, Alexandre. História e cinema. In: CARDOSO.Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Novos domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. A história nos meios audiovisuais: entre a veracidade do registro e o poder evocativo das simulações. In.: História & Audiovisual. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos: Uso didático dos documentos. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 15f

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T.. História & Documentos e

Metodologia de pesquisa: O trabalho com o documento. São Paulo: Autêntica Editora Ltda, 2007. 28 f.

Fonte Financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

398

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

WESTPHALEN-POMIANOSKI, B., ROSSA, Ü. B., RIBEIRO, E. A. W.

beawestphalen@gmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, eduardo.werneck@ifc.edu.br

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, intergração, TIC

Introdução

Utilizar recursos da informática nas disciplinas de geografia, biologia e matemática é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem de alunos de cursos técnicos profissionalizantes de matrizes integradas. Tal prática, pode despertar ao aluno o senso de aplicação e funcionalidade dos recursos tecnológicos ao seu alcance, além de suas aplicações já conhecidas e largamente já utilizadas, como as redes sociais. Em trabalho já realizado, foi possível observar aspectos positivos desta aplicação entre alunos e professores, em especial no interesse manifestado pelos alunos ao serem utilizados recursos informatizados para analise de situações geográfica e sobre os efeitos da ocupação populacional em determinado sitio. O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a utilização do software GOOGLE EARTH PRO® para abordar conteúdos relacionados as disciplinas do núcleo comum.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram utilizados algumas fórmulas e conceitos de trigonometria estudadas no Livro Didático do Ensino de Matemática para o Ensino Médio (BARROSO, 2010). Inicialmente foi definido o polígono, para posterior cálculo da área estudada, com o auxílio de um mapa da região em de escala 1:10.000, régua escolar graduada de 30cm e transferidor escolar. Visualmente foram localizadas a região no mapa, para o cálculo da área dos locais de estudo, com auxílio de régua, foi realizada a triangulação da área, e com um auxílio do transferidor foi marcando a angulação de todos os vértices do polígono para posterior cálculos da área de superfície. Em folha de papel quadriculado foram desenhados croquis do polígono para aplicação das fórmulas matemáticas. A área foi calculada utilizando-se da seguinte equação: (1)

Resultados e Discussão

Com a chegada dos portos nas regiões de Itapoá e São Francisco do Sul que se situam na baia da Babitonga pode se observar que existe aumento populacional nessas cidades, que ocorre por conta das novas oportunidades de emprego gerada por eles. Já que o porto de São Francisco do Sul é muito antigo e foi inaugurado em 1955, e o de Itapoá em 2007.

ITAPOÁ: Em um raio de 3,74 quilômetros ao redor do porto, foi analisado e calculado os loteamentos que se tornaram residenciais e comercias com o passar dos anos. Os mesmos foram feitos com auxilio do software Google Earth Pro®. Foi observado que entre os anos de 1938 até 1978 não houve relatos de ocupação, já no ano de 2006, havia 249.366 m^2 ocupados e em 2014 havia 491.809 m^2. É possível analisar que o aumento de área ocupada entre 2006 e 2014 foi quase a mesma quantia que foi ocupada até 2006.

SÃO FRANCISCO DO SUL: Como citado anteriormente o porto de São Francisco do Sul

é muito antigo (1955), portanto, as áreas ocupadas ao redor são antigas também. E com o passar dos anos as ocupações vieram por conta de empresas que se instalaram ao redor dele. Para se instalarem fizeram a retirada de morros existentes. É possível analisar que entre 1978 até 2014 houve uma ocupação de 249.583 m^2 e de 2006 até 2014 houve um aumento de 187.354 m^2.

Na perda de solos constituintes de morros, foi analisado um em especial, no qual 65% de sue volume já foi retirado por atividades de mineração destinado a aterros de loteamentos para a construção de moradias. E a partir de cálculos, foi possível descobrir que 1.152.750 m^3 foram retirados. Fazendo uma análise mais aprofundada da situação é possível avaliar a situação de poluição da região. Na questão do morro, foram emitidos 922.22 ton sengundo os cálculos aqui apresentados.

Já na parte de ensino interdisciplinar, muitas ferramentas provenientes do GOOGLE EARTH PRO® foram utilizadas tanto para fins matemáticos quanto para georeferenciamento. Na parte da biologia e ecologia, a descoberta das áreas ocupadas, possibilitou que uma análise critica fosse feita em relação ao desmatamento e a extinção de certos animais. Essa metodologia se mostrou eficiente para o processo de ensino-aprendizagem para alunos de cursos técnicos. A utilização de softwares de fácil acesso, que ser relacionam as Tecnologias de Informação e comunicação auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão

Portanto, após as análises, é possível perceber que tanto o porto de São Francisco do Sul, quanto o de Itapoá, modificaram drasticamente o ecossistema, por conta de sua ocupação, além de residências e industrias. Assim, é importante observar as mudanças na paisagem, dentro de poucos anos, e a partir disso é possível concluir que os locais ocupados, interferem em diversas espécies.” A interdisciplinaridade é uma ponte para o melhor entendimento das disciplinas entre si. É importante porque abrange temas e conteúdos permitindo dessa forma recursos ampliados e dinâmicos, onde as aprendizagens são entendidas. Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, parcialmente, com a escola.” (BONATTO et. al.,2012)

Referências Bibliográficas

BARROSO, J. M. Conexões com a Matemática. 1ª edição, São Paulo: Moderna, Volume 2, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS (IBAMA). Proteção e controle de ecossistemas costeiros: manguezal da Baía da Babitonga. Brasília. (Coleção Meio Ambiente, Série Estudos-Pesca), 1998.

MUSEU HISTÓRICO (São Francisco do Sul/SC). Mapas da região de São Francisco e Itapoá. Consulta ao acervo de imagens, 2015.

VIEIRA, V. C.; HORN FILHO, N. O.; BONETTI, C. V. D. H. C.; BONETTI, J. Caracterização morfosedimentar e setorização do complexo estuarino da Baía da Babitonga/SC. Boletim Paranaense de Geociências, n. 62-63, p. 85-105, 2008.

BONATTO, A; BARROS, R. C.; GEMELI, A. R.; LOPES, B. T.; FRISON, D. M. INTERDISCIPLINARIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR. IX AMPED SUL, 2012.

403

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

MORÉS, A.

anmores@ucs.br

Palavras-chave: Inovações Pedagógicas; Inovações Tecnológicas; Cursos de Pedagogia

Introdução

A presente pesquisa está vinculada ao Observatório de Docência, Inclusão e Cultura Digital, na linha de pesquisa Educação e Cultura Digital proposto pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tem como objetivo principal investigar as inovações pedagógicas e tecnológicas presentes nos processos de formação acadêmica e as articulações com os estágios obrigatórios do Curso de Pedagogia presencial e EaD da UCS. Estando imersos no atual contexto de formação destaca-se a importância deste estudo, pois potencializa a Inovação e suas relações com os processos de formação acadêmica, bem como, o aprimoramento das relações teóricas e práticas, da pesquisa e das inovações pedagógicas e tecnológicas vivenciadas durante os estágios curriculares obrigatórios.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizaremos a metodologia Estudo de Caso. Esta metodologia possibilita um olhar mais sensível sobre os aspectos qualitativos e reflete, também, "... uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra". (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51). No estudo de caso, tal como a expressão sugere, examina-se o "caso". Segundo Yin(2005) o método estudo de caso possibilita a investigação do contexto na vida real em que ele acontece, podendo ser ilustrados certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano. Assim, a presente pesquisa está sendo desenvolvida junto aos Cursos de Pedagogia Presencial e EaD, da Universidade de Caxias do Sul. Os sujeitos da pesquisa são estudantes de ambos os cursos, matriculados em disciplinas de estágios, convidados a participar de modo voluntário. A metodologia de estudos de caso inclui análise documental dos Projetos do Curso de Pedagogia presencial e EaD, questionários, trabalhos produzidos nas disciplinas de Estágio e leituras de referencias bibliográficas que nortearão toda a pesquisa. O levantamento de análise bibliográfica e documental incluirá o compilamento de estudos sobre a temática investigada através de exames de conteúdo estritamente ligado ao objeto de estudo.

Resultados e Discussão

A presente investigação encontra-se em fase parcial de coleta e análise de dados. O aporte teórico que norteia esta análise está apoiado nos estudos de Leite, Cunha e Lucarelli (1999), Lima e Pimenta(2004) e Sancho(2006), dentre outros, que em seus estudos e teorias referendam a construção da importância de uma formação apoiada em concepção científicas que propõem a ruptura das visões teóricas e práticas vivenciadas na ciência moderna. É com este olhar que adentra-se aos estudos da inovação pedagógica, a partir dos referenciais de Leite, Cunha e Lucarelli (1999), que dão

visibilidade as inovações produzidas nos espaços educacionais. Como vemos nos depoimentos a seguir, as inovações na formação acadêmica proporcionam: “Sair do senso comum, buscar novos conhecimentos, conhecer novos espaços.” (Acadêmica LW); “Novas experiências, conhecimentos teórico e práticos interligados e fundamentados. (Acadêmica LW); Nos depoimentos das acadêmicas observa-se que há a visibilidade da importância da inovação, pois é potencializadora da mudança, da superação do senso comum e da construção de conhecimentos teóricos e práticos que qualificam o processo de ensino e aprendizagem. Seguindo este pensamento temos o depoimento da Acadêmica DZ: “Quanto às inovações pedagógicas tive uma experiência excelente, pois foi possível conhecer e vivenciar a pesquisa em sala de aula. E, quanto às inovações tecnológicas percebeu-se que a grande maioria dos professores proporcionaram vivências com as tecnologias em sala de aula.” Adentra-se, assim, a inovação tecnológica abarcada nos estudos de Sancho(2006) na qual assegura que as tecnologias são vistas como uma ferramenta que mudará a sociedade, envolvendo diretamente o aspecto educacional e social. Como nos afirma a autora: “O uso das novas tecnologias é visto agora como um meio para fortalecer um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento (...). (Sancho, 2006, p. 87)”. Dessa forma, o uso das tecnologias desafiam a construção de novas habilidades, possibilitando que o aluno desenvolva maior autonomia, fortalecendo suas interações, trocas e a construção coletiva entre grupos, evitando distanciamento entre fronteiras, contribuindo significativamente com os processos de formação acadêmica e as vivências realizadas junto aos estágios. Como nos relata a Acadêmica CV afirmando que: “Através das vivências na universidade aprendi a importância do uso da tecnologia no processo de formação e considero que houve benefícios os quais contribuíram em minhas práticas de estágio, principalmente em relação à comunicação, à pesquisa e o fácil acesso ao conhecimento devido às tecnologias.” Segundo Lima e Pimenta (2004), afirma que o estágio curricular tem como finalidade: “Integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas dos cursos.”(p.24). No entanto, corroborando com a visão de Lima e Pimenta (2004), compreende-se o estágio curricular como um campo de formação, de produção de conhecimentos, de práticas, de saberes e vivências, sendo este um campo significativo para estudo e investigação na formação acadêmica.

Conclusão

Adentrando a escrita conclusiva desta investigação, aponta-se a importância de uma formação que potencialize a inovação, de modo a dar condições para que o acadêmico consiga construir novos conhecimentos e a experiências durante sua formação, estabelecendo relações com a realidade educacional presente no cotidiano de atuação pedagógica. Portanto, o presente estudo aponta que a formação acadêmica, especialmente, os estágios obrigatórios devam priorizar momentos de articulação teórica e prática e de pesquisa em sala de aula, aliados as interações tecnológicas. Portanto, como resultado parcial, a presente investigação destaca que as inovações pedagógicas e tecnológicas e suas articulações com as práticas realizadas nos estágios obrigatórios, dão visibilidade à trajetória da formação de pedagogos na Universidade e o fortalecimento das práticas construídas nos espaços educacionais.

Referências Bibliográficas

BOGDAN, Robert C., BIKLEN Sari K. A investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.

LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabel da Cunha; LUCARELLI, Elisa, et al.. Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria (1999). Disponível em:<

WWW.interface.org.br/revista4/ensaio3.pdf Acesso em 10/10/2009.

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

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookma, 2005.

Fonte Financiadora

Universidade de Caxias do Sul

435

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

SILVA, E.

silva.elika@gmail.com

Palavras-chave: Sites Educativos; Literatura Infantil; Tecnologia Digital

Introdução

Este artigo apresenta discussões parciais realizadas em pesquisa de mestrado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem como objetivo analisar a configuração dos sites educativos que trazem a temática da literatura infantil por meio das categorias de qualidade desenvolvidas por Ana Amélia Amorim Carvalho (2006), verificando como o literário se evidencia nesses sites. Buscamos com isso, entender quais aspectos são relevantes a serem considerados na seleção de sites educativos que trazem a literatura infantil para o trabalho com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, potencializando a formação literária do estudante dinamizando seu contato com a leitura disponibilizada nos meios digitais.

Metodologia

Para definir os sites a serem analisados aplicamos um questionário online aos 27 professores de auxiliares de Tecnologia Educacional que atuam nas Salas Informatizadas das escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC). A partir dos resultados do questionário, fizemos um levantamento que totalizou vinte sites. Dividimos os sites nas categorias que consideramos importantes para melhor agrupar os sites para análise, sendo as categorias: autores, obras e educativos. Acreditamos na relevância dessas categorias como importante referência na escolha de sites educativos para trabalhar com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo nas tecnologias digitais uma importante ferramenta para auxiliar na formação dos estudantes. Dentre os sites indicados escolhemos um site educativo de cada categoria para analisarmos a partir dos critérios propostos por Ana Amelia Amorim Carvalho (2006), que são levantadas as seguintes dimensões de qualidade: identidade, usabilidade, rapidez de acesso, níveis de interatividade, informação, atividades, edição colaborativa online, espaço de partilha e comunicação. Em seguida analisamos esses sites educativos levando em conta aspectos da literariedade, ou seja, verificamos a qualidade dos textos literários online encontrados nos sites educativos. Por último buscamos um diálogo entre a qualidade dos sites e a estética dos textos literários online. Esta pesquisa se constitui metodologicamente qualitativa, pois não se utiliza de intrumental estatístico como base no processo de análise dos problemas de pesquisa.

Resultados e Discussão

Mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita presentes na sociedade da informação e comunicação, torna-se importante destacar que no decorrer de nossos estudos, além dos estudos de Carvalho (2006), analisamos os sites educativos sob a ótica das mediações múltiplas dos estudiosos que embasaram esse trabalho nas especificidades da literatura infantil no espaço escolar mediada pelas tecnologias digitais

da informação e comunicação, assim como da representação da educação e tecnologias digitais. Importante diálogo e interação que contribuíram para o enriquecimento das análises. Apresentamos aqui apenas o resultado parcial sobre a análise dos sites, tendo em vista que ainda estamos em processo de análise dos mesmos. Sendo assim, estamos analisando na categoria autores o site de Angela Lago (www.angela-lago.com.br), por ser uma das autoras mais reconhecidas na contemporaneidade, nos seus livros impressos o projeto gráfico e a estética das ilustrações foram essenciais na construção de suas obras de literatura infantil unindo os recursos digitais com suas técnicas. No site da autora encontramos obras produzidas especialmente para a internet, com efeitos visuais, sonoros e narrativas que envolvem o usuário com interatividade e jogos de alfabetização. Na categoria obras escolhemos o site Menino Maluquinho (www.menimaluquinhoeducacional.com.br) por se tratar de um título de livro de maior sucesso de Ziraldo Alves Pinto, lançado em 1980. A obra fez muito sucesso e continua sendo conhecida e reconhecida ao longo dos anos, acompanhando a revolução das tecnologias digitais, em 2002 foi criado o site educativo Menino Maluquinho em que se encontra a versão online do livro original, especialmente adaptada para a internet. Encontramos no site, além da versão online da história, vídeos, jogos, quadrinho e muita informação sobre diversos assuntos. Na categoria educativos, analisamos o site O pequeno leitor (http://www.opequenoleitor.com.br/), por se tratar de um site educativo de incentivo a leitura, além de ser um site atual criado em 2010 pela redatora e publicitária Stela Greco Loducca, com autoria de diversos livros de literatura infantil. No site encontramos histórias animadas para ler, ouvir e criar sua própria história, além de jogos e brincadeiras educativas. Entendemos que a leitura literária é de grande importância para a vida das pessoas, por meio dela podemos interagir com o mundo a nossa volta, sendo assim, a escola deve ampliar ao máximo o acesso à leitura literária numa dimensão que não se limite só a questão didática e prática do ensino teórico, ou aos textos somente literários impressos, pois a leitura e a formação do leitor não se limitam a uma determinada prática, mas sim, buscar caminhos que explorem o gosto pela leitura literária em diferentes suportes. Hoje a literatura não se apresenta somente no impresso ela está disponível online, num formato que permite ao leitor brincar e interagir com as páginas animadas num simples toque com o mouse, ou ao toque dos dedos (touchscreen) no caso dos tabletes, smartphones e outros.

Conclusão

Ate o momento da análise constatamos que os sites educativos analisados, de forma parcial, apresentam os critérios de qualidade de um site educativo defendido por Carvalho (2006). Quanto a qualidade dos textos literários online encontrados, acreditamos que é uma excelente ferramenta para contribuir na formação do pequeno leitor, no entanto, é preciso mais atenção na produção dos mesmos em relação aos aspectos gráficos e interfaces, para que neles os usuários possam interagir e se apresentar como participante ativo no ato da leitura, às vezes deixando marcas no próprio texto, de acordo com sua vontade e expectativas, na infinidade de textos e caminhos que tem a sua disposição, caracterizando a interação leitor e texto.

Referências Bibliográficas

O referencial teórico levou em conta os estudos de Carvalho (2006) que orienta a análise dos sites por meio da utilização das categorias. Assim como de estudiosos que tratam da especificidade da literatura infantil no espaço escolar mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, nos apoiando em Maria Zilda da Cunha (2009), Marly Amarilha (2012), Regina Zilberman (2003), Ricardo Azevedo (1999) e Antonio Candido (1995). Na especificidade da educação e tecnologias digitais contamos com os trabalhos de Miguel Rettenmaier (2009), Lúcia Santaella (2004), entre outros.

451

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

VIEIRA, L. J., SILVA, T. A., BARBOSA, A. C. G., GARCIA, M. C. M.

leandrojv83@gmail.com , tiago.aleff@gmail.com , agb@unesc.net, mem@unesc.net

Palavras-chave: Inclusão Digital; Terceira Idade; Tecnologia de Informação e Comunicação

Introdução

O Estatuto do Idoso salienta que ele tem direito a educação, cultura, entre outros, que estejam de acordo com as peculiaridades da sua idade, adequando-se currículos, metodologias e material didático (BRASIL, 2003). Com isso, tem-se o desafio e a obrigação de acolher a população que se encontra em processo de envelhecimento, proporcionando aprendizagem permanente ao longo da vida, oportunizando o desenvolvimento de novas aprendizagens principalmente em relação as tecnologias de informação e comunicação, as quais são amplamente empregadas na sociedade, criando-se ambientes de ensino próprios para a terceira idade (GOULART, 2007; SANTOS, 2013). A fim de proporcionar inclusão digital, o projeto de extensão “Informática para a Melhor Idade” oferece cursos de informática básica e internet para que os idosos aprendam a manusear as novas tecnologias.

Metodologia

Este projeto de extensão compreende o desenvolvimento de habilidades no uso do computador no que se refere aos seus aplicativos básicos e da internet, focando-se também no uso das redes sociais. Durante o curso se emprega metodologia específica para a terceira idade, tendo-se um ensino de forma gradual, respeitando-se os interesses e o ritmo de aprendizado desta faixa etária, realizando-se revisões contínuas do conteúdo para maior fixação. Além disso, são priorizadas atividades que tenham significado para os alunos, valorizando-se a sua história de vida e as suas expectativas, bem como identificando as suas dificuldades quanto ao uso do computador. Os conteúdos inicialmente ministrados referem-se ao entendimento do computador e do sistema operacional Windows, os quais se constituem nos conteúdos básicos necessários. Posteriormente, aborda-se o uso de dispositivos de armazenamento; Internet e os seus navegadores; e-mail; redes sociais; editor de texto Word; cuidados no uso da Internet e vírus. Dessa forma, deslumbram-se várias possibilidades de aprendizado, entretenimento e cultura à terceira idade. Os cursos são ministrados para 44 idosos, divididos em duas turmas e as aulas ocorrem duas vezes por semana. As aulas do projeto são ministradas no próprio ambiente da Universidade, essa escolha deve-se em função dos laboratórios apresentarem as condições físicas e tecnológicas ideais para as aulas. Além disso, a ideia deste projeto é trazer a terceira idade para a Universidade, para o convívio com o curso de Ciência da Computação e a integração com o ambiente universitário.

Resultados e Discussão

Os idosos participantes do projeto em relação ao gênero são 82% feminino e 18% masculino. A faixa etária com predominância é de 61 a 70 anos (53%), tendo-se 14% acima dos 70 anos. O nível de escolaridade da maioria é o ensino fundamental incompleto (38,88%). Dos participantes 58% não sabiam usar o computador e 42% já

tinham usado, sendo que 78% possuem computador em casa. Dos idosos participantes do projeto 81% acreditam que aprendendo a usar o computador conseguirão maior integração social; 90% gostariam que a Universidade disponibilizasse mais projetos para a terceira idade; 97% desejam que a Universidade mantenha o projeto "Informática para a Melhor Idade" pelos próximos anos, tanto o nível básico, como também mais avançados. Dentre os conteúdos ministrados nas aulas, 81,48% preferiram o Facebook, seguido de 40,74% que optaram pelas pesquisas na Internet. Após o começo do curso 26% dos participantes adquiram computador e 44% compraram outro equipamento tecnológico como celular, tablet, entre outros. Do tempo diário gasto usando o computador 82% o utilizam de 1 a 3 horas. Quando passaram a aprender e utilizar o computador 81% dos participantes observaram uma melhora nítida no relacionamento com os familiares e amigos. Os idosos participantes usam o computador principalmente para navegarem pela Internet (85,18%) e se comunicarem com outras pessoas (81,48%). Após o contato frequente com o computador os participantes consideraram que tiveram benefícios no que se refere em especial a cognição, convívio social, concentração e capacidade motora. Fatores estes também considerados como os principais benefícios nos estudos de Balboni e Schawartz (2005) e Ordonez, Yassuda e Cachioni (2010). Os familiares dos participantes também observaram melhorias na vida do idoso a partir do maior contato com o computador, como: no humor 83%; na capacidade de atenção 78%; concentração 72% e capacidade motora 78%. Na opinião dos familiares o nível de interesse percebido no idoso para descobrir novas tecnologias, após o seu ingresso nesta atividade de extensão, foi considerado como enorme em 83% dos casos. Dos familiares que participaram 100% consideraram que um futuro curso com conhecimentos avançados na área de tecnologia de informação e comunicação contribuirá ainda mais para o desenvolvimento do idoso; 94% perceberam que o nível de socialização do idoso ficou maior após o contato com as novas tecnologias. Com esta atividade de extensão pode-se observar que a comunidade se sente atendida e lembrada pela Universidade, sentindo-se valorizada, inclusive pelo fato de vir até a Universidade para participar das aulas do projeto, o que traz benefícios para a sua autovalorização e para os seus projetos pessoais.

Conclusão

Os profissionais da área de ciência da computação devem contribuir com os idosos, integrando-os a sociedade de informação, que é norteadora de modificações sociais, políticas e econômicas. As tecnologias de informação e comunicação têm proporcionado uma maior participação das pessoas na sociedade, fazendo com que, por mais tempo, se mantenham ativas intelectual e fisicamente. Este projeto encontra-se em um estágio que o número de interessados sempre é superior a quantidade de vagas oferecidas, ficando em lista de espera de um ano para o outro. Isso estimula a realização de projetos deste tipo e demonstra o interesse e a demanda na cidade de Criciúma e localidades próximas por iniciativas deste tipo.

Referências Bibliográficas

BALBONI, M. R.; SCHWARTZ, G. Citizenship and digital media management. Digital Cities, v. 3081, p. 407-416, 2005.

BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003.

GOULART, D. Inclusão digital na terceira idade: a virtualidade com objeto e reencantamento da aprendizagem. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ORDONEZ, T. N.; YASSUDA, M. S.; CACHIONI, M. Elderly online: effects of a digital

inclusion program in cognitive performance. Arch Gerontol Geriatr, v. 53, n.2, p.216-219, 2010.

SANTOS, J. C. Inclusão digital na terceira idade. Nativa - Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso, v.1, n.1, 2013.

Fonte Financiadora

UNESC – Programa Institucional de Projetos de Extensão.

455

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

MAZON, M., SOUZA, M. V., SPANHOL, F. J.

marcelomazon@gmail.com, marciovieiradesouza@gmail.com, profspanhol@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Hibrido, Sala de Aula Invertida, Tecnologias Educacionais

Introdução

Este artigo objetiva discutir a Sala de Aula Invertida (SAI) como modelo para aprendizagem colaborativa, apresentando o estudo de caso aplicado na Faculdade SENAC de Criciúma. O ensino superior está passando por mudanças desafiadoras quanto à sua sustentabilidade, com salas de aula cada vez mais vazias e alunos desmotivados com o modelo tradicional de ensino. O mundo acadêmico tem a dificílima responsabilidade de proporcionar uma aprendizagem mais eficaz, colaborativa e ativa (FAVA, 2014).

Diante desse contexto desafiador que encontra-se a educação, a SAI apresenta-se como uma modalidade inovadora de ensino, onde conteúdos e instruções são estudados on-line antes do aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser um espaço para aprofundamento de conhecimentos, com atividades interativas e colaborativas (VALENTE, 2014).

Metodologia

Esta pesquisa, quanto aos objetivos, é de base exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica e documental. O estudo de caso tem como participantes: pedagoga, coordenadora de núcleo, coordenador de curso, monitor, professores e alunos.

Como etapa inicial, foi realizado um levantamento bibliográfico a cerca da proposta da SAI e da proposta pedagógica do SENAC/SC para avaliar a aderência entre ambas. Em seguida foi iniciado o processo de implantação de uma ferramenta para apoio ao ensino presencial. Optou-se pelo Moodle, devido à familiaridade dos participantes com este software de LMS, por ser open-source e multiplataforma.

No terceiro momento, foram realizadas formações com professores para utilização do AVA e aplicação da SAI. A inserção do AVA está sendo gradativa. A cada semestre os professores são capacitados em novos recursos. Para a abordagem da SAI, segmentou-se a proposta em três momentos: antes da aula presencial, com a produção e disponibilização de vídeo-aulas no AVA para exposição de conceitos e de um questionário on-line para diagnosticar a apropriação dos alunos referente às temáticas antecipadas; durante a aula presencial, com a elaboração de atividades colaborativas utilizando estratégias de ensino ativas para aprofundamento do conteúdo e feedbacks; após a aula presencial, com a disponibilização de materiais complementares no AVA.

Atualmente os professores estão planejando, elaborando e aplicando a SAI em algumas aulas de suas disciplinas. Após a experimentação, os participantes farão seus relatos e conclusões a cerca da adoção do AVA e das experiências com as aulas invertidas.

Resultados e Discussão

Inverter uma sala de aula trata-se de uma abordagem abrangente que combina educação e novas tecnologias, priorizando princípios como pró-atividade, colaboração e aprendizagem contínua, entre outros. O relatório Flipped Classroom Field Guide (2015) apresenta as regras básicas para inverter a sala de aula: 1) as atividades em sala de aula devem ser direcionadas em questionamentos, resolução de problemas, e outras atividades de aprendizagem ativa; 2) o feedback deve ser imediato aos alunos, logo após suas atividades; 3) os alunos devem ser motivados a participarem das atividades on-line e presencial, compondo seu conceito avaliativo em ambos momentos; 4) os conteúdos on-line e presencial precisam ser bem estruturados e planejados .

Nesse modelo de SAI proposto aos professores, envolveu principalmente a conscientização da mudança de paradigma quanto às longas horas de exposições de conteúdos. Com a antecipação de temas e conceitos nas vídeo-aulas e screencasts disponibilizadas previamente à aula presencial no AVA, espera-se que o tempo em sala de aula seja explorado para o aprofundamento do conhecimento. As estratégias indicadas aos professores para atender a esse propósito foram: pesquisas orientadas, criação de projetos, estudos de casos, atividades práticas, uso de laboratório e softwares específicos, resolução de problemas, debates e seminários. Outro fator primordial é a constante mediação do professor durante as atividades desenvolvidas pelos alunos, tanto presencial quanto on-line, fornecendo feedback contínuo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) continuam figurando cada dia mais como grandes aliadas para superar as barreiras naturais impostas pelo medo do novo e das incertezas. Mediados por tecnologias interativas, como ambientes virtuais e ferramentas colaborativas onde alunos trabalham em grupo, presencialmente ou a distância, orientados pelos professores, a sala de aula é transformada em um espaço colaborativo, aberto e contínuo de aprendizagem (VALENTE, 2014).

Nessa perspectiva, a implantação do Moodle foi de suma importância para a realização desta pesquisa, uma vez que a Faculdade não dispunha de um AVA para apoio ao ensino presencial. Professores e alunos, de formas isoladas, vinham usando recursos alternativos para compartilhamento de arquivos tais como Google Drive e Dropbox. Em parte, tais ações vinham atendendo algumas necessidades, porém de forma limitada e reduzida se comparado aos recursos que um LMS pode oferecer. Dentre as principais melhorias já constatadas estão: ampliação do compartilhamento de materiais, utilização de fóruns de debates, questionários, coleta de trabalhos, avaliação e feedback.

Para a autoria das vídeo-aulas ou screecasts, os professores foram orientados a utilizar o software ACTIVEPRESENTER (2016). Esta ferramenta permite capturar e/ou importar vídeos, apresentações, slides e imagens já utilizadas pelos professores nos momentos expositivos, permitindo a reutilização desses materiais sob uma nova perspectiva. A escolha do software se deu também devido às suas variadas opções de exportação. Dentre elas está o formato SCORM (Sharable Content Object Reference Model), que é suportado pelo Moodle. Por meio desse recurso, o professor pode publicar os vídeos diretamente na sala virtual da sua disciplina, permitindo ainda avaliar os acessos dos alunos a estes objetos de aprendizagens.

Conclusão

Estamos passando por um novo o modelo de educação mais digital, interativa, em rede e focada no aluno, uma época de convergências, onde se destacam a cultura colaborativa e a inteligência coletiva (SILVA, 2012; VALENTE, 2014). Esse modelo híbrido e flexível de educação estreita as diferenças entre essas duas modalidades de ensino presencial e on-line (FAVA, 2014). Os nativos digitais, fluentes nas linguagens tecnológicas, estão

chegando às universidades (Prensky 2002), e é de sua responsabilidade a capacitação dos professores para práticas pedagógicas inovadoras, que atendam às novas gerações de alunos. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento. Espera-se ao final deste trabalho ter ambientes de aprendizagens híbridos e colaborativos, que favoreçam a construção do conhecimento, oportunizando a reflexão dos professores sobre seu perfil profissional no Século XXI.

Referências Bibliográficas

ACTIVEPRESENTER. Screen Recording and Interactive e-Learning Authoring Tool. Disponível em: < http://atomisystems.com/activepresenter/ >. Acesso em: 10 mar. 2016.

BATISTA, João et al. BOAS PRÁTICAS E TENDÊNCIAS DE USO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. Internet Latent Corpus Journal, v. 4, n. 2, 2014.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. Portal Flipped Classroom Field Guide. Disponível em: < http://www.cvm.umn.edu/facstaff/prod/groups/cvm/@pub/@cvm/@facstaff/documents/content/cvm_content_454476.pdf >. Acesso em: 13 set. 2015.

FAVA, Rui. Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014. 256 p.

JOHNSON, L.; ADAMS Becker, S.; CUMMINS, M.; ESTRADA, V. (2014). 2014 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report. Austin, Texas: New Media Consortium.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. São Paulo: FEUSO, 1997.

PRENSKY, M. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning. Thousand Oaks: Corwin, A SAGE Company, 2002.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

VALENTE, José Armando. Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista: Dossiê EaD, Curitiba: UFPR, Edição especial n. 4/2014. p. 79-97. Disponível em: < http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/38645/24339 >. Acesso em: 12 jun. 2015.

459

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

SCHNEIDER, M. D., ZANETTE, E. N., CECHELLA, N. C. T. P.

michele.schneider@unesc.net, enz@unesc.net, nara@unesc.net

Palavras-chave: Metodologia; Ensino à Distância; Aprendizagem; Projetos; Avaliação

Introdução

A Educação à Distância (EaD) é considerada a forma mais democrática de geração e compartilhamento de conhecimentos. A EaD utiliza-se da tecnologia da informação e comunicação para efetivar os processos de ensino aprendizagem. As metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas nessa modalidade de ensino são as mais variadas, para efetivar os processos de ensino-aprendizagem.

Esse estudo se propõem a apresentar a experiência de ensino de uma disciplina em curso de graduação a distância que apresenta como premissas o desenvolvimento de um diagnóstico da área comercial realizado em grupo e utilizando o conceito de aprendizagem baseada em projeto.

As discussões acerca de metodologias de ensino para a EaD tornam-se relevantes no sentido de socializar experiências bem sucessidas, principalmente em atividades desenvolvidas em grupo.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos empregados no estudo utilizam-se de pesquisa descritiva e exploratória, estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa. Para tanto foi descrito a metodologia da disciplina, ementa e procedimentos didáticos-pedagógicos que norteiam o planejamento e execução da disciplina Seminário Temático I. Também foram utilizados os dados da avaliação institucional, realizada com os acadêmicos ao termino da disciplina.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, de forma que o pesquisador se propõe a estudar o objeto, e entender as inter-relações do objeto com o meio em que está inserido, no sentido de buscar o entendimento de como a disciplina se constitui e como é percebida pelos estudantes.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é caracterizada como descritiva e exploratória. E descritiva, pois o pesquisador, ao observar os fenômenos, busca conseguir resultados ao término da pesquisa, que permitam o entendimento destes fenômenos (FACHIN, 2003, p.88).

As estratégias de investigação a serem aplicadas na pesquisa se darão pela utilização de métodos mistos, compreendendo estratégias de pesquisa qualitativa e quantitativa de acordo com a complexidade do objeto. A estratégia mista, permite aplicação simultânea dos métodos qualitativos e quantitativos proporcionando um efeito transformador ao objeto (CRESWEL, 2007, p.48). As estratégias selecionadas passam por pesquisa documental, com a utilização de dados secundários disponíveis ao pesquisador e estudo de caso, pois permite o conhecimento do objeto de pesquisa de fora mais ampla e detalhada (GIL, 1999, p.46).

Resultados e Discussão

A ementa da disciplina compreende a execução e apresentação do estudo de caso aplicado na área de abrangência do curso, tendo como objetivo geral, proporcionar ao acadêmico identificar em uma empresa real como estão dispostas e organizadas as suas estruturas comerciais, relacionando à teoria e prática na identificação de cenários, proporcionando subsídios para elaboração de diagnóstico empresarial. Os objetivos específicos da disciplina são: identificar a estrutura comercial em uma empresa; avaliar as ferramentas de marketing utilizadas na empresa; avaliar a efetividade das ferramentas de comunicação utilizadas na empresa em estudo; relacionar teoria e prática e integrar dos conhecimentos das disciplinas.

A disciplina se baseia na elaboração de um diagnóstico da área comercial de empresas escolhidas pelos próprios acadêmicos, que se organizam em grupos e desenvolvem as atividades a distância. A elaboração do diagnóstico é baseada em um tutorial desenvolvido para a disciplina, que dividido em etapas, dilui a disciplina e o desenvolvimento das atividades ao longo de 18 semanas. Ao final da disciplina, os acadêmicos entregam um relatório contendo o diagnóstico e apresentam as etapas desenvolvidas ao longo do semestre.

A seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina é pautada na análise das disciplinas cursadas na primeira e segunda fase, pois o seminário Temático acontece na terceira fase, então pensou-se em unir os conhecimentos que já foram desenvolvidos ao longo do curso e integrar com as disciplinas cursadas na fase em que o seminário ocorre, fazendo-se valer nesse aspecto de trabalhos interdisciplinares.

Para cada etapa do diagnóstico é exigido dos grupos o desenvolvimento de fundamentações teóricas para o embasamento das observações e análises, que proporciona uma reflexão da teoria com a prática encontrada nas empresas estudadas.

A avaliação institucional é realizada ao termino da disciplina, e os acadêmicos avaliam três aspectos: auto avaliação discente, avaliação do material e recursos didáticos e avaliação do docente.

Na auto avaliação discente, a média ponderada resultou em 34,82% dos respondentes muito satisfeitos com seu desempenho; 35,71% consideram-se satisfeitos; 9,82% parcialmente satisfeitos; 6,25% insatisfeito; e apenas 1,79% consideram-se muito insatisfeito.

A Avaliação do Material e Recursos Didáticos a média dos respondentes ficou em 8,75, com 41,67% dos respondentes muito satisfeitos com os recursos didáticos disponibilizados no curso; 26,19% consideram-se satisfeitos; 14,29% parcialmente satisfeitos; 7,14% insatisfeito; e apenas 5,36% consideram-se muito insatisfeito.

AAvaliação do Desempenho Docente a média dos respondentes ficou em 8,41, com 45,00% dos respondentes muito satisfeitos com o desempenho docente; 30,71% consideram-se satisfeitos; 6,43% parcialmente satisfeitos; 5,71% insatisfeito; 2,86% muito insatisfeito.

Os resultados alcançados com a disciplina são interessantes, pela qualidade das produções e consistência dos dados apresentados. Vale ressaltar que no primeiro momento, quando a disciplina é apresentada, observa-se certa resistência por parte dos alunos, em realizar atividades em grupo e á distância, as quais ao longo do semestre vão diminuindo.

Conclusão

A disciplina é avaliada com altos índices de estudantes satisfeitos e muito satisfeitos. Dificuldades de realização de atividades em grupo devido a gestão do tempo e demandas

de informações necessárias para o desenvolvimento das atividades, são algumas dificuldades relatadas por acadêmicos. Ao professor as dificuldades vêm do volume de produção gerado das atividades e a necessidade de correções, devoluções e reavaliações das atividades, resultando um excesso de carga de trabalho. Como pontos fortes da disciplina, pode-se destacar a qualidade das produções dos acadêmicos, a gestão dos trabalhos em equipe e a distância, o desenvolvimento da capacidade de mediação e resolução de conflitos no decorrer da disciplina, o comprometimento e participação das atividades propostas e a capacidade desenvolvida nos estudantes de relacionar a teoria e prática.

Referências Bibliográficas

ALVES, Lucineia. Educação à Distância: Conceitos e História no Brasil e no mundo. In ABED Volume 10, Curitiba, Paraná, 2011.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2015.

CAMPOS, L.C., Aprendizagem Baseada em projetos: uma nova abordagem para a Educação em Engenharia. In: COBENGE 2011, Blumenau, Santa Catarina, 3 a 6/10/2011.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2007.

FACHIN, Odília. Fundamentos de metodologia. 4.ed São Paulo: Ed. Saraiva, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

MAIA, C.; J. MATTAR. ABC da EaD: a Educação a Distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCONCIN, M. A. Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil. Disponível em: Acesso em: 10 maio 2015.

MASSON, Terezinha Jocelen; MIRANDA , Leila Figueiredo de; MUNHOZ JR, Antonio Hortêncio; CASTANHEIRA, Ana Maria Porto. Metodologia de Ensino: Aprendizagem baseada em Projetos (PBL). Anais do XI Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 2012

MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: . Acesso em: 14 mai. 2015.

_____ Educação a Distância: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

RODRIGUES, M. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2015.

SANTOS, P. SEED – Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2010.

TEIXEIRA, Fábio Gonçalves; SILVA, Régio Pierre da; SILVA, Tânia Luísa Koltermann da; HOFFMANN, Anelise Todeschini. Geometria Descritiva: aprendizagem baseada em projetos. Anais do XXXIV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 2006.

UNIFESP Virtual. Educação a Distância: funda-mentos e guia metodológico. Disponível

em < http:// www.virtual.epm.br/home/resenha.htm >. Acesso em: 25 mai. 2015.

VASCONCELOS, S. P. G. Educação a Distância: histórico e perspectivas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2010.

467

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

BORBA, W. G., SEMMER, S.

wylyanfla.com@gmail.com, profsemmer@gmail.com

Palavras-chave: Matemática; GeoGebra; TIC; Ensino de Matemática

Introdução

Numa interface simples, resolvem e validam-se exercícios e problemas matemáticos usando geometria, álgebra e cálculo, num software denominado GeoGebra. Por meio dele, simples exercícios podem transformar-se em análise e interpretação de dados, bem como, cálculos, substituídos por aplicações de propriedades e conceitos. Buscando futuramente apresentá-lo à professores da Educação Básica, recebeu o apoio da Universidade do Contestado e do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU, se aplicou, um projeto piloto. Ou seja, uma oportunidade para licenciandos em Matemática, conhecer e experimentar o uso do GeoGebra num curso de extensão. Abordou-se exercícios e problemas próprios da formação acadêmica, diversificados em métodos de resolução e, de busca de soluções, assim como, a conexão entre representações e objetos matemáticos, visando o futuro ambiente de trabalho.

Metodologia

O curso ocorreu uma vez por semana, sempre às terças-feiras à noite. Foi organizado em cinco partes, cada uma com quatro horas (aulas) de trabalho, descritas a seguir: (1) Visão geral, transmissão do funcionalismo simples, mas cheio de recursos do software Geogebra. E, ainda, experimentação das ferramentas e comandos para usar nas atividades subsequentes. (2) Observação e composição de objetos na janela de visualização. Experimentação de mudanças nas propriedades das representações. (3) Ampliação do uso das ferramentas e propriedades, aplicação em exercícios e problemas de geometria plana, e analítica. Explicações e exercícios sobre Teorema de Pitágoras, pontos notáveis de triângulos, polígonos inscritos e circunscritos, seus elementos e relações métricas. (4) Diferenças de ações em representações 2D e 3D. Composição de poliedros e não poliedros. Representações de elementos, determinação de áreas e volumes. (5) Ampliação de composição de funções com parâmetros modificáveis. Aglutinação e avaliação com representação gráfica.

As atividades descritas foram abordadas em sala informatizada com aulas expositivas e, usando material de apoio impresso, um roteiro de atividades a serem resolvidas individualmente. Ao propor cada atividade do material impresso, os cursistas realizaram, e trocaram ideias com os colegas, sobre a sistemática utilizada e a determinação de resultados das questões. O atendimento individual foi realizado concomitantemente à prática das atividades e também, durante as explicações no grande grupo.

Durante as aulas, os cursistas puderam se expressar, por meio de observações sobre o software e seu funcionamento, a didática utilizada, o material de apoio recebido e o teor das explicações.

Resultados e Discussão

Visualização e análise de imagens não foram privilegiadas na metodologia de trabalho

dos professores do curso de Licenciatura em Matemática, até o momento do curso.

Assim, a oportunidade de compor objetos matemáticos e visualizá-los foi realmente um diferencial aos acadêmicos. Haja vista que, 25% dos cursistas já tinha ouvido falar sobre o Geogebra, mas, nunca usado o software. Da mesma forma, 25% já conhecia seu uso. Esse, indicado pela professora de Geometria e de Elementos da Matemática Básica, que mostrou o uso em sala de aula e, para estudos das disciplinas, porém, tudo muito superficial. E, a metade da turma, apenas conhecia alguns comandos do Geogebra, sem ênfase na sua funcionalidade e aprimoramento de suas ferramentas. Por isso, o curso proporcionou aos acadêmicos uma visão diferente da resolução de exercícios matemáticos, que num primeiro momento da formação, apenas foram abordados algebricamente. Do ponto de vista do conteúdo aprendido, os relatos dos acadêmicos indicaram que a abordagem foi significativa, pois, propiciou uma visão geral do uso do software, tanto em geometria analítica, com análise de equações algébricas, quanto em geometrias plana e espacial, ao determinar medidas de comprimento, área e volume. Já em relação ao material de apoio, foi considerado essencial no curso, pois, por meio dele, foi possível ao cursistas se ater às explicações, sem precisar ficar anotando as resoluções. Assim como, resolver as questões, independentemente do ritmo da turma, isto é, no seu próprio espaço temporal. Segundo os cursistas, tanto as explicações do material impresso, quanto as do professor em sala de aula, foram muito bem estruturadas. Uma reclamação ouvida, relacionou-se ao desempenho didático do apresentador, que, falou em tom muito baixo e, que, muitas vezes, explicou tudo muito rapidamente. Mas, cabe citar que, ele sempre explicou detalhadamente, mais de uma vez, quando necessário, diante de dúvidas no encaminhamento do uso das ferramentas do Geogebra. Ainda, um dos destaques do curso a considerar, foi a disponibilidade de uso do material tecnológico da Universidade, em um de seus laboratórios informatizados, ou seja: bons computadores e software instalado corretamente. Os participantes ainda relataram que o conhecimento sobre o software, e suas aplicações, pode gerar, um aprimoramento individual para alguns, pois, poderão validar resultados de questões relacionadas às diversas disciplinas acadêmicas, principalmente aos estudantes das primeiras fases do curso. Ao final, em relação aos conteúdos abordados, 90% dos participantes exibiram uma apresentação gráfica, realizada com funções trigonométricas, noções de simetria e controle deslizante, com maestria. Essa composição, quando analisada, se assemelhou à um desenho com estrutura etnomatemática, similar à uma mandala colorida e dinâmica. E, seus compositores puderam visualizar, nesse caso, a aglutinação existente entre a álgebra e a geometria, exatamente como se apresenta a descrição do Geogebra, aliando a teoria à prática.

Conclusão

Ao final de cada parte do curso, a repercussão do aprendizado era evidente na fala dos acadêmicos, verificada na discussão do uso das ferramentas e na possibilidade de usar o software como recurso para auxiliar na aprendizagem em sala de aula. E, ao final do curso, os relatos indicaram a proximidade do aprendizado com a aplicabilidade fornecida.

Como projeto piloto, o curso mostrou possíveis falhas na escrita e condução das atividades, que, precisam de acréscimo de atividades direcionadas à sala de aula, didaticamente adaptadas e detalhadamente explicadas. Ou seja, o curso atingiu o objetivo de proporcionar a experimentação do software. Quanto aos direcionamento didático, mostrou a sistemática a ser adotada no trato com professores do Ensino Fundamental, anos finais.

Fonte Financiadora

Agradecimentos à Universidade do Contestado – UnC, Campus Mafra e, ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU.

477

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

477 - A TÉCNICA CONDUZINDO VIDAS

CARRER, J.

julianocarrer@gmail.com

Palavras-chave: Cidadãos; Educação; Ciência; Tecnologia; Sociedade

Introdução

Educandos e educadores possuem direito a uma educação libertadora e à criatividade. Infelizmente, a maioria das práticas educacionais tende a desrespeitar essa essência do ser humano. Impedir a criatividade é se opor a possível mudança. E, ignorando a possibilidade de mudança, estamos negando algo próprio à pessoa, o que, logicamente, trata-se de uma educação aprisionadora, cessando a autonomia e impedindo a felicidade das pessoas. Toda essa postura da escola opressora vem ao encontro de uma ideologia presente na sociedade contemporânea, que Postman (1994) chama de Tecnopólio. Pretende-se com isso dialogar sobre uma possível proposta de ensino Física questionadora da imutabilidade da Ciência e da dominação da Tecnologia sobre o ser humano.

Metodologia

Tenho experimentado nos últimos anos a busca de uma sequência didática que ultrapasse a percepção de Ciência e da Tecnologia (C&T) como imutáveis. Em especial tenho tido um olhar para o ensino do modelo atômico. Os elementos que vou apresentar a seguir surgem de reflexões dessas experiências em sala de aula em diálogo com alguns autores que refletem sobre esse processo.

Na sociedade atual a técnica é apresentada como salvadora da civilização e as aulas de física acabam contribuindo para isso quando apresentam Ciência e Tecnologia como imutáveis. Nessa lógica deveríamos aceitar os rumos que a humanidade tem seguido na qual a técnica serve a si própria, ataca-se a natureza e geram-se desigualdades. Buscando contribuir para que educandos percebam a mutabilidade da C&T, é importante que o conhecimento científico seja trabalhado historicamente. Perceber, por exemplo, o átomo tendo seu conceito modificado ao longo da história ajuda a compreender a possibilidade de transformações da própria C&T, quebrando com a crença de que C&T são detentoras da verdade absoluta e que podem responder a todos os problemas sociais existentes. Nesse sentido, existe a necessidade de construir cada vez mais propostas educacionais com uma ideologia diferente da atual, permitindo assim uma sociedade baseada na coletividade e na participação. Pretende-se ao final do texto colaborar com o debate de uma escola em que educandos ampliem suas percepções entre C&T e Sociedade ampliando seus papéis de cidadãos na busca de uma técnica a serviço da humanidade.

Resultados e Discussão

Umas das maiores dificuldades no atual processo de ensino aprendizagem talvez seja o conhecimento ser apresentado como algo pronto e acabado. Iniciar com a possibilidade dos alunos construírem modelos científicos, é permitir que se coloquem no papel de cientistas. Em sala de aula, oriento que escrevam como título da aula "Meu Modelo Atômico" e peço que desenhem como imaginam ser o átomo. Quando se permite aos

alunos construírem seus modelos atômicos surgem diversas crenças que eles possuem em relação à constituição dos átomos. Em quatro anos que realizo estas atividades nas minhas aulas nenhum aluno demonstrou clareza da impossibilidade da Ciência visualizar um átomo. Mesmo aqueles que brincam mostrando o caderno em branco, ao serem questionados afirmam que deixaram em branco pois o átomo não pode ser visto a olho nu de tão pequeno. Apenas seria possível, para eles, visualizá-lo utilizando microscópios potentes. Evidência essa que corrobora com a ideologia de uma ciência capaz de tudo, desde que com o equipamento correto, presente no imaginário dos alunos. Quando desenham os átomos, desenham a partir de construções que foram realizando ao longo de seu processo formativo e trazem com os desenhos essas influências. Estar aberto a essa conversa com as concepções alternativas que os educandos trazem é essencial inclusive na compreensão de C&T enquanto construções que dialogam com mais de um cientista e que dialogam com o "erro".

""Erro, não és um mal", como diz Bachelard em "A formação do Espírito Científico (1996, p.298). Mas o erro de que ele fala é o erro positivo, o erro normal, o erro útil, parte integrante e inexorável do verdadeiro trabalho intelectual. Esses erros devem ser distinguidos daqueles que não são erros propriamente ditos, fruto de afirmações gratuitas, inconsequentes, sem nenhum esforço de pensamento." (PEDUZZI, 2011, p.15)

Após construírem seus modelos atômicos eu faço uma breve retomada do modelo atômico pela história e apresento algumas das atuais crenças da ciência referente ao modelo atômico. Um aspecto interessante é que ao apresentar a ideia atual do átomo enquanto "modelo" e não como se fosse uma "foto" tirada a partir de um super microscópio muitos alunos acabam fazendo questionamentos do tipo: "Então por que nos ensinam isso? Estão mentindo pra gente então? Ensinam algo que nem conseguem ver?". Traz imensa surpresa neles a ideia de que a ciência fala de algo sem "ver", como se crença fosse algo intimamente ligado a religiões e que a ciência seria conhecimento preciso, final, inquestionável. Evidenciando a ideologia de C&T enquanto criações mecanicistas, detentoras da verdade.

Não que os alunos em geral acreditem que a ciência é dona da verdade absoluta. Mas acreditam que ela pensa dessa forma. O Tecnopólio vai então traçando seu caminho deixando cada vez mais distantes educandos da C&T. Que atração teriam por algo que percebem fugir totalmente da lógica de suas vidas? Se não conseguem entender como se deu a construção de C&T como podem se sentirem capazes de contribuir nessa construção? Afasta-se assim os educandos da possibilidade de interferirem nos rumos de C&T.

Conclusão

Temos um longo caminho na busca do ensino crítico em nossas escolas. Enquanto contribuição na atual realidade fragmentada das disciplinas, na área das Ciências, acredito ser importantíssimo trazer presente em nossas aulas três aspectos:

• Apresentar a mutabilidade e incertezas da C&T;

• Discutir a interferência da C&T na Sociedade e vice-versa;

• Apontar para a possibilidade de a sociedade interferir no desenvolvimento de C&T.

Os três aspectos contribuem para romper com a proposta do Tecnopólio. Entretanto ainda são muitas barreiras para transpor, principalmente nossa própria formação humana dentro dessa ideologia. Não podemos continuar permitindo que nossa humanidade seja retirada. É preciso "empreender em favor do homem e não da produção" (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014).

Referências Bibliográficas

BAZZO, W. A; PEREIRA, L. T. V; BAZZO, J. L. S. Conversando sobre educação tecnológica. 1ª ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PEDUZZI, L. O. Q. Evolução dos Conceitos da Física. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2011.

POSTMAN, N. Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

480

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

MELLO, D. A. T.

datmello@gmail.com

Palavras-chave: Mídias Digitais; Educação Superior; Didática

Introdução

O mundo digital faz parte da realidade brasileira. Atualmente, os alunos vão à aula munidos de seus aparatos digitais que os mantém conectados à internet. Sendo assim, a proposta deste artigo é aproveitar o hábito já enraizado na cultura dos alunos e trazer para a sala de aula como uma ferramenta educacional.

A pesquisa deu-se com os professores dos Departamentos de Engenharia Elétrica e Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com a intenção de explorar o uso de vídeos do youtube.

Apesar da universidade em que questão dispor de laboratórios que apoiam o processo de ensino aprendizagem, muitas vezes algumas realidades das atividades relacionadas ao trabalho do engenheiro não podem ser emuladas, neste caso os vídeos poderiam auxiliar o trabalho do docente.

Metodologia

Para realizar esta pesquisa foi escolhido o método qualitativo que é uma modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados por meio de interações sociais e analisados subjetivamente pelos pesquisadores (Lakatos, Marconi, 2007). A pesquisa qualitativa foi escolhida para a presente pesquisa, pois esta modalidade tende a ser exploratória, ou seja, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea.

Mais especificamente, a técnica de pesquisa escolhida foi a de questionários entregue aos professores dos departamentos em questão. A coleta de dados foi feita construindo uma série de perguntas ordenadas, dez ao todo, com o qual os professores responderam sobre sua prática educacional envolvendo o uso de mídia, no caso, vídeos do youtube. Junto ao questionário foi enviado uma breve explicação do objetivo da pesquisa.

O questionário foi formulado com dez perguntas das quais apenas duas permitia resposta aberta e as outras oito tinha respostas para marcar xis. As perguntas perpassavam pelo desejo de saber um pouco sobre o professor, como tempo de atividade e disciplinas lecionadas, seguindo para busca do entendimento do uso de laboratórios na universidade e por fim sete perguntas sobre o uso de vídeos.

Este método foi escolhido para planejar, agir e refletir de maneira consciente, metódica e rigorosa em relação à pesquisa (Lakatos, Marconi, 2007).

Resultados e Discussão

A leitura dos questionários que voltaram com respostas foi feita com objetivo de entender sobre como os professores entendem o uso dos vídeos do Youtube podem favorecer e

enriquecer a aula.

A primeira pergunta é sobre quanto tempo os professores lecionam, dos que responderam, a maioria trabalha a menos de 10 anos lecionando. A segunda pergunta era sobre as disciplinas, contendo diversas disciplinas, muitas fazem uso de laboratórios, por isso a terceira pergunta tem a preocupação de saber se na universidade possui uma quantidade suficiente de laboratórios para o uso com os alunos em horários de aula.

A partir da quarta pergunta a intenção específica desta pesquisa começa a ser abordada, se faz ou não uso de vídeos em sala de aula, e o porquê do uso ou não uso. Quando se perguntou o porquê do não uso a pergunta foi deixada aberta para que os professores pudessem se posicionar sobre sua ação e de certa forma refletir sobre sua atuação profissional. Destes que disseram que não utilizavam vídeos justificaram de forma geral que não há necessidade de trazer esta mídia para sala de aula. Os que disseram que fazem uso de vídeos dizem que usam, de forma geral, raramente, no máximo 3 vezes por semestre, ou pouco frequentemente, no máximo 6 vezes no semestre.

Para entender mais sobre isso, foi perguntado em quais situações os vídeos podem ser uma ferramenta positiva no processo de ensino aprendizagem, tendo como resposta mais comum o uso de vídeos para ilustrar fenômenos/maquinas/situações que não podem ser demonstrados em sala de aula diminuindo a abstração. Na sequência o interesse foi saber qual é a relevância deste uso, assim entendendo que os professores convergem dizendo que a relevância pode ser pequena ou média. Por fim, foi questionado se os vídeos podem substituir o uso de laboratórios, duas respostas foram mais frequentes: “Sim, mas apenas quando ausência de laboratório” e “Sim, como complemento das atividades de laboratório”.

Segundo esta pesquisa, os laboratórios são importantes para o ensino de engenharia e física, porém nem sempre os laboratórios apresentam características que suprem as todas necessidades de algumas disciplinas. Em alguns momentos os vídeos disponíveis no Youtube podem auxiliar o ensino. A riqueza de conhecimentos disponível em vídeos passa por muitas áreas de conhecimento e, em algum lugar do mundo, existe uma pessoa gravando algo que pode servir para exemplificar algo que o professor apresenta na aula.

Utilizar vídeos produzidos por outros pode servir para multiplicar este conhecimento já disponibilizado por meio da internet.

Conclusão

O uso de vídeos para a prática pedagógica pode apresentar benefícios e auxiliar no trabalho do professor que utiliza laboratórios. Os vídeos são ainda de maior valia em universidades onde o laboratório não existe ou é limitado. Percebe-se ainda uma certa resistência dos professores por utilizar esse tipo de mídia, talvez por considerarem que sai do padrão didático a que estão acostumados.

Esta pesquisa foi esclarecedora para a pesquisadora, e talvez, tenha sido também uma forma dos professores fazer uma reflexão de seu modo de lecionar.

Como trabalho futuro, pretende-se dar continuidade a esta pesquisa trabalhando em conjunto com os professores amais receptivos para estabelecer práticas ou ações didáticas usando vídeos em aulas teste e recolhendo a opinião do aluno frente esta nova didática.

Referências Bibliográficas

DANTAS, L. G., MACHADO, M. J. (orgs.), Tecnologias e educação: Perspectivas para a gestão, conhecimento e prática. São Paulo: FTD, 2014.

LAKATOS, Eva. M., & MARCONI, Marina. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2007.

493

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

SCHARDOSIM, C. R., NUNES, L. L. S. T.

chris.royes@ibirama.ifc.edu.br, lucyene@ifc-sombrio.edu.br

Palavras-chave: Projeto de Extensão; Ensino de Espanhol; Educação a Distância; Moodle; NUBE

Introdução

Na microrregião da Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR) de Ibirama, de colonização alemã (WIESE, 2007), não há tradição de ensino do espanhol e nem oferta. A criação do NUBE (Núcleo Universal de Brasileños Españolizados) foi mais uma opção de idioma estrangeiro para a região. O NUBE é um Núcleo composto por projetos de pesquisa e de extensão com o propósito de desenvolver materiais para um curso básico de espanhol à distância, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O objetivo é relatar a experiência no contexto do ensino da língua espanhola com uso das TIC's que ocorre desde 2014, descrevendo os resultados da instrumentalização para comunidade com mais um idioma, fundamental para o desenvolvimento profissional.

Metodologia

A metodologia deste relato é de natureza qualitativa (MINAYO, 1998), com abordagem interpretacionista, descrevendo as ações desenvolvidas ao longo de dois anos nos projetos de pesquisa e extensão do NUBE, com a colaboração entre as professoras pesquisadoras Chris Schardosim e Lucyene Nunes, de dois campi do Instituto Federal Catarinense (IFC), Ibirama e Sombrio. Esse Núcleo é formado, atualmente, por uma equipe de oito colaboradores, sendo três professoras, um Técnico em TI, três bolsistas e uma voluntária. Ambas as frentes do NUBE partem de formação teórica dos envolvidos através de levantamento bibliográfico (GIL, 2002) para a preparação dos bolsistas como Design Instrucional (DI) e/ou Tutor. A etapa seguinte do NUBE envolve a criação, no projeto de pesquisa, de um curso que será oferecido na modalidade extensão para estudantes de anos finais do ensino fundamental na cidade de Ibirama. Em 2015 tivemos 7 inscritos e pretendemos alcançar mais pessoas em 2016, cuja segunda edição do curso está na etapa de planejamento. Para o atendimento da parte assíncrona do curso foi utilizada a formação mediada pelas TIC's. Um modelo para a comunicação assíncrona, a partir do ambiente virtual na plataforma de software livre Moodle, com o servidor no IFC. Para 2016 a metodologia foi modificada, com o curso passando a ser semi-presencial, com encontros quinzenais. Dessa forma, esperamos mais participantes. Todo o NUBE é orientado pelas bases teórica da educomunicação (SOARES, 2011), com interconexão entre diferentes saberes.

Resultados e Discussão

As TIC's, aplicadas aqui como proposta de inserção do curso no ambiente escolar, se deparam com uma realidade longe da necessidade ideal ou, quem sabe, utópica. Envolve pensar no uso adequado do ambiente virtual e a decisão por fazer o curso, pois as tecnologias ao se estenderam a todos os âmbitos modificariam as percepções do que é sociocultural e sobre o político-econômico (ALONSO, 2008). A elaboração do material

parte da perspectiva da educomunicação, com a construção de novas práticas pedagógicas, com maior interconexão entre áreas, docentes e projetos didáticos (SOARES, 2011, p. 83). A elaboração do curso foi pensada com a intenção de disponibilizar a aprendizagem dos conteúdos de maneira interativa e comunicativa, isto é, permeado por uma prática pedagógica dialógica (FREIRE, 1996), buscando a articulação teórico-prática. Por isso, o curso foi organizado em 8 unidades, uma para cada semana, com atividades elaboradas a partir do plugging Hot Potatoes, disponível gratuitamente. As atividades no Hot Potatoes foram editadas manualmente e adaptadas para que estejam simplificadas para que os participantes entendam claramente o que deve ser feito. As atividades estão em espanhol e devem ser realizadas em até 5 minutos. Todas apresentam a solução ao final, para que o participante possa conferir as respostas sozinho e refazê-las, se for o caso. Durante todo o desenvolvimento do projeto há a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, já que se trata de um curso para o ensino da língua espanhola para a comunidade e os bolsistas são formados enquanto DI e tutores, pesquisando sobre educação a distância e ensino de línguas. A participação da comunidade é fundamental: a acolhida nas escolas para divulgação do curso foi bastante positiva. Porém, das 20 vagas oferecidas, somente 7 foram preenchidas. O fato de existir um projeto com esses princípios comunicativos e tecnológicos que envolve estudantes do ensino médio integrado possibilita o fortalecimento da formação destes discentes, bem como o aprimoramento das bases desta modalidade de ensino. Portanto, este projeto engloba a formação em pesquisa dos estudantes do ensino médio técnico integrado, o contato com a comunidade, a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento, o ensino de língua espanhola e a utilização de tecnologias de educação à distância. Para os participantes ibiramenses está sendo uma inovação e uma grande oportunidade de novos conhecimentos, pois é nítida a falta de acesso a um curso de idiomas e a dificuldade financeira, bem como a disponibilidade de tempo para se deslocar a um curso presencial. Por isso, o curso virtual NUBE foi uma oferta útil, acessível e gratuita para a comunidade. Em 2016 será dada continuação à utilização das ferramentas da educação a distância, bem como à formação de DIs, tutores e educomunicadores. Esses novos atores sociais são de grande importância para a educação na atualidade, já que os jovens estão distantes dos parâmetros escolares por vivenciarem uma cultura tecnológica, marcada pela comunicação em tempo real.

Conclusão

O NUBE surgiu pela carência de ensino de espanhol na região de Ibirama, Alto Vale, Santa Catarina. Por isso a ideia de oferecer um curso de espanhol à distância para estudantes da região, de forma a propiciar o contato com o idioma. O NUBE atingiu sua meta em desenvolver, divulgar e disponibilizar o curso de espanhol à distância na cidade de Ibirama e região, através da plataforma Moodle. Uma das etapas de mais importância no decorrer da pesquisa foi a oportunidade de poder mostrar que a tecnologia, vista por muitos como uma inimiga da educação, consegue superar suas metas e ser tão eficaz quanto as outras modalidades de ensino quando utilizada da maneira em que o beneficiado é a sociedade e não mais um indivíduo.

Referências Bibliográficas

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. Educ. Soc., Campinas , v. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999;

MANCE, E. A. A Revolução das Redes. Petrópolis, Ed. Vozes, 2000

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOARES, I. O. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

WIESE, H. Terra da fartura. Ibirama: Edigrave, 2007.

Fonte Financiadora

Bolsa Cnpq pelos editais 170/2014 e 504/2015

506

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

506 - MÍDIA E EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO EM REDE

NUNES, L. L. S. T., CARNEIRO, N. O., SOUZA, M. V., TODESCO, J. L., BALDESSAR, M. J.

lucyene@ifc-sombrio.edu.br, neusacar@gmail.com, marciovieiradesouza@gmail.com, tite@egc.ufsc.br, mbaldessar@gmail.com

Palavras-chave: Mídia e Educação; Educação em Rede; Tecnologias

Introdução

O meio em que vivemos contribui para o nosso entendimento da vida e das coisas. Em um ambiente escolar existem pessoas com diferentes saberes e formas de se relacionar que devem ser repassados aos demais. As instituições de ensino e pesquisa colaboram para a geração do conhecimento no novo paradigma tecnológico, estruturado em torno de novas tecnologias de informação e comunicação (CASTELLS, 2007). A comunicação possui um papel importante de relação entre as pessoas e o contexto, tornamo-nos dependentes da comunicação para o desenvolvimento e compartilhamento do conhecimento. O objetivo deste artigo é reforçar o construto de educação em rede através da “mídia do conhecimento” como sistema integrador de agentes humanos e tecnológicos “inteligentes”.

Metodologia

A lente pela qual se busca a resposta desta pesquisa e se busca respostas para a problemática é o paradigma sistêmico ou ainda, pode-se afirmar ser os preceitos da teoria interdisciplinar, década de 1950, a Teoria Geral de Sistemas. Identifica a interação como foco de abordagem e busca a visão do todo (BERTALANFFY, 1975, VASCONCELLOS, 2003).A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. Prevaleceu-se a abordagem qualitativa. O conceito de conhecimento aqui estalecido será o de Maturana e Varela (1995) que contribuem ao falar que conhecimento é toda vez que verifica-se uma conduta efetiva (ou adequada) num contexto assinalado, ou seja, num domínio que se defini com uma pergunta que formulou-se como observadores. Perassi (2010) propõe a ampliação do conceito de conhecimento com a criação e o desenvolvimento dos agentes tecnológicos “inteligentes” capazes de organizar informações em novas informações ou conhecimentos. Idem (2010) propõe a “mídia do conhecimento” como sistema integrador de agentes humanos e tecnológicos “inteligentes”. A pesquisa, aqui apresentada, é de caráter exploratória, e teve como objetivo conceder maior conhecimento com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Segundo Gil (2002) essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico como também análise de exemplos que fortaleçam a compreensão. Para identificar alguns construtos para serem utilizados de guia para esse trabalho foi realizada uma busca sistemática de literatura em bancos de artigos científicos.

Resultados e Discussão

Comunicação é uma forma inteligente de agir através de agentes e tecnologias. Importante as instituições de ensino, junto a seus sujeitos, preocuparem-se com o meio, com o como e com o que está envolvido no ensino e na aprendizagem. Gomez (2009) considera que as alterações origina-se do uso da internet nos diversos espaços sociais este espaço está questionando o ensino e aprendizagem e a geração de uma nova sociabilidade resulta na densidade humana na esfera virtual.É uma demanda para a

escola contemporânea de ensino médio: a de abandonar os saudosismos do passado e de uma sociedade e juventude que não existem mais, para aceitar novas produções bem como de uma nova conjuntura social na qual a tecnologia e suas novas mídias inauguram novos modos de obter informações, comunicar-se e se relacionar com o conhecimento (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2010). Tablets, wifi, ebooks, gadgets, notes e nets. Facebook, blogs, tubes, wikis, tweets. Acesso imediato, interatividade, informação total. As tecnologias de informação e comunicação estão mudando dramaticamente as formas de trabalho, de socialização, de comunicação e, como não poderia deixar de ser, da aprendizagem (SABBATINI, 2011). Criando uma ideia de compartilhamento como Merton define poderíamos ter na educação um modelo novo de proposição de ideias. A ascensão da obra magistral de Merton à posição de modelo teórico e metodológico para a sociologia da ciência sela, definitivamente, o pacto de silêncio ao qual se submeteram a história e a sociologia da ciência. As investidas sociológicas estavam restritas a limites estreitos, bem delimitados e bem policiados. (ÁVILA, 2012 in FIGUEREDO, 2012). Educação em rede é um conjunto de ideias e sujeitos para contribuir com a disseminação do conhecimento. É um modo de provocação a fim de que se reflita. Ideia esta quer seja de modo virtual ou presencial. A rede é um elemento de ligamento e envolvimento, mas também de devoração e pulverização num mundo globalizado (GOMEZ, 2000). O presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, através da Internet (MORAN, 2003). O mundo vive em rede. Vamos utilizar o que há de melhor para educação em rede e neste sentido é preciso verificar que tipo de rede. É interessante notar que as redes compostas por fractais, base conceitual da educação em rede, são também redes sociais, ou seja, formas de organização humana e de articulação entre grupos e instituições. (SOUZA, SIMON, 2014). A rede prescinde de pessoas, várias delas. A construção se faz com o conhecimento de todos, podemos classificar como inteligência coletiva. Lévy (1998) denomina de uma inteligência coletiva, que se constrói no ambiente da/em Rede, esta inteligência, para ele, não prescinde da inteligência pessoal, do esforço individual e do tempo necessário para aprender, pesquisar, avaliar e integrar-se a diversas comunidades, sejam elas virtuais ou não.

Conclusão

O mundo como uma rede de conhecimento e sujeitos busca diminuir distâncias através das tecnologias da comunicação. Estamos na era do compartilhamento de ideias, coisas e consequentemente conhecimento, Freire (2014) afirma que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Conhecimento como commons nas palavras de Ostrom e seus oito princípios adaptados em uma rede de educação. Com delimitações, regras e fluxos para uma comunidade, uma rede. Segundo Fialho et al. (2006, p. 2) citado por Obregon (2015) “Construir conhecimento nas organizações é construir um poder de interagir de forma diferente com o meio; é também construir uma aprendizagem que tem de ser amplamente partilhada para produzir efeitos positivos”. Mídia como possibilidade real de compartilhamento do conhecimento.

Referências Bibliográficas

ÁVILA, G. C. in FIGUEIREDO, B. G. (Org.) e Outros. Biografia e história das ciências. Debates com a História da historiografia. 1. ed., v. 1, Ouro Preto: Editora da Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

BERTALANFFY, L. VON. Teoria geral dos sistemas, Vozes, 1975.Disponível em: http: // books.google.com/books?id=gaG AHAAACAAJ&pgis=1.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Vol. 1. 10 ed. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FIALHO, F.A.P.; MACEDO, M.; SANTOS, N. dos; MITIDIERI, T. da C. Gestão do conhecimento e aprendizagem: as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 56. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMEZ, M. V. Redes e Cadeias na educação. In: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. São Paulo, v. 1, n.2, p. 37-47, 2000.

GOMEZ, M.V. Emmanuel Levinas and Paulo Freire: The Ethics of Responsibility for the Face-to-Face Interaction in the Virtual World. International Journal of Instruction , v. 57, p. 27, 2009.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MATURANA R., H.; VARELA G. F. A Árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995.

MORAN, J. M. Educação inovadora presencial e a distância, 2003. Disponível em:http://www.eca.usp.r/prof/moran/inov_1.htm Acesso em: out 2014.

OBREGON, R. F. A.; VANZIN, T. ; ULBRICHT, V. R. AVA inclusivo: recomendações para design instrucional na perspectiva da alteridade. 1. ed., v. 1, São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Novos sujeitos no ensino médio? Reflexões acerca da subjetivação juvenil no cenário escolar contemporâneo. Acta Scientiarum. Education (Online), v. 32, p. 127-134, 2010.

PERASSI. R. L. S. Conhecimento, mídia e semiótica na área de mídia do conhecimento. EGC/UFSC. Florianópolis, SC: EGC/UFSC. 2010.

SABBATINI, M. Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação. Artigo apresentado na 34ª reunião da ANPED – associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, natal, rio grande do norte, outubro de 2011.

SOUZA, M. V.; SIMON, R. M. Redes sociais e MOOCs: análise de mídias para uma educação em rede. In: ESUD - XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, p. 313-327. NUTE-UFSC. Florianópolis - SC, 2014.

VASCONCELLOS, M.J.E. DE. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência, Papirus Editora,2003.Disponível em: http://books.google.com/books?id=yUSukT_EVwgC&pgis=1.

523

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

MARCON, K., CARVALHO, M. J. S.

kamarcon@gmail.com, mariejsc@gmail.com

Palavras-chave: Inclusão Digital; Educação a Distância; Formação Inicial de Educadores

Introdução

Esse artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa doutoral, que buscou analisar a compreensão e a prática da inclusão digital na formação inicial de educadores na modalidade a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal. Para concretização deste estudo, foram realizadas pesquisas em teses e dissertações para a criação de um estado da arte sobre o conceito de inclusão digital e uma pesquisa de campo nos cursos de Licenciatura em Educação (Universidade Aberta de Portugal) e Pedagogia a Distância (Universidade do Estado de Santa Catarina). Uma das categorias de análise da pesquisa teve como intuito compreender o conceito de inclusão digital adotado nos projetos dos cursos, análise apresentada nesse texto.

Metodologia

Esta pesquisa foi concretizada por meio de um estudo multicaso, entendido por Triviños (2012) como um método no qual, “sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações etc.” (1987, p. 136). Foi nesse sentido que orientamos nossa metodologia de pesquisa, isso é, não com finalidade comparativa, mas com natureza exploratória de conhecer as realidades e, a partir dessas, construir análises, relações e inferências.

Para concretização do estado da arte sobre o conceito de inclusão digital partimos de estudos prévios realizados na área e fizemos um levantamento bibliográfico em teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas entre 2011 e 2014 no Brasil e em Portugal. No Brasil elegemos a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e encontramos 12 teses e dez dissertações. Em Portugal utilizamos o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), e a pesquisa se concretizou com duas teses e 12 dissertações.

Já para desvelar como é concebido o conceito de inclusão digital em ambos os cursos, foi feita uma pesquisa documental no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, bem como no Relatório de Apresentação do Curso de Licenciatura em Educação da Universidade Aberta. Nossas perguntas, na leitura desses documentos, eram as seguintes: Existe um conceito de inclusão digital? De que forma é apresentado? Como considera a utilização das tecnologias digitais de rede na educação?

Resultados e Discussão

Ao refletir sobre as contribuições trazidas pelos pesquisadores que visitamos no estado da arte brasileiro e também em estudos anteriores, elencamos a seguir algumas características que julgamos fundamentais ao pensarmos o conceito de inclusão digital:

- democratizar o acesso às tecnologias digitais e garantir a equidade (MEDEIROS, 2013;

DUSYK, 2013; CASARIN, 2014);

- permitir, na apropriação tecnológica, que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede (TAKAHASHI, 2000; BONILLA, 2004; TEIXEIRA, 2010a; ODANAI, 2013);

- vivenciar uma cultura de redes (PRETTO, 2006; TEIXEIRA, 2010a);

- promover a utilização das tecnologias a favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000; TEIXEIRA, 2010a; RODRIGUEZ, 2011; RIBEIRO, 2012; SANTOS, 2012);

- valorizar a diversidade (TEIXEIRA, 2010a; PEDROSA, 2011);

- desenvolver habilidades e capacidades para a era digital (ODAINAI, 2013);

- romper o ciclo de consumo e dependência tecnocultural (TEIXEIRA, 2010a);

- buscar a fluência digital, com processos que aprimorem a ação e a autonomia dos sujeitos e o exercício da liberdade e da cidadania na rede (TEIXEIRA, 2010a; PEDROSA, 2011; ALENCAR, 2013; BOTELHO-FRANCISCO, 2014);

- compreender inclusão digital como um conceito multidimensional, que envolve dimensões digital, informacional e social (PEREIRA, 2014; ARAÚJO, 2013).

Ao findar o mapeamento teórico sobre inclusão digital em Portugal, destacamos principalmente a compreensão desses trabalhos pelo conceito de literacia digital, que expressa a necessidade de que se faça um uso eficiente das Tecnologias Digitais de Rede (TDR) contemporâneas, além de reconhecer a transformação gerada pela cultura digital, o potencial das tecnologias para a vida humana e para a educação, a necessidade de usabilidade técnica e o desenvolvimento de competências, bem como a urgência de assumir-se como um ser produtor de conhecimento, de conteúdos e de cultura.

Assim, entendemos que o conceito de inclusão digital perpassa por três eixos: 1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico; 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura e 3) Exercício da cidadania na rede.

Já com relação ao objetivo de desvelar como é concebido o conceito de inclusão digital nos cursos, no Relatório de Apresentação do Curso de Licenciatura em Educação identificamos objetivos concernentes à formação dos estudantes em uma perspectiva de apropriação das tecnologias digitais para o exercício de sua prática profissional, questão observada quando o documento relata que espera-se que o profissional em formação desenvolva diferente capacidades, entre elas “utilizar eficientemente as ferramentas tecnológicas em diversos contextos educativos” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 11).

Com relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Cead/Udesc, encontramos no Projeto Pedagógico uma formação estruturada com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação. Observamos essa perspectiva em diversos momentos no PPC, que fundamentalmente recomenda a busca por “proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação [...]” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 04). As tecnologias são consideradas centrais na formação desses estudantes.

Conclusão

Após analisar os projetos dos cursos compreendemos que, em sua essência, ambos consideram fundamental perpassar pela aprendizagem no contexto das tecnologias de informação e comunicação, principalmente com o objetivo de tornar o licenciado capaz de

utilizar os recursos nos diferentes espaços educativos em que poderá atuar como profissional. Explicitamente não encontramos conceitos de inclusão digital nos projetos dos cursos, mas ambos enfatizam o uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de competências digitais na formação dos estudantes. Sobre essa questão, entendemos que são as diretrizes dos projetos dos cursos que conduzem as práticas metodológicas e pedagógicas que serão exercidas nos mesmos, por isso a importância da participação democrática na elaboração desses documentos.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Maria da Glória Serra Pinto de. A política brasileira de inclusão digital no capitalismo contemporâneo: o elo perdido do Programa Casa Brasil. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2013. Disponível em: < http://www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo =832 >. Acesso em: 02 out. 2014.

ARAÚJO, Marcelo Henrique de. Análise de Fatores que influenciam o uso de serviços de Governo Eletrônico no Brasil. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-05122013-185015/pt-br.php >. Acesso em: 01 out. 2014.

BONILLA, Maria Helena. Educação e Inclusão Digital. GEC: Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, 2004. Disponível em: < http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/MariaHelenaBonilla >. Acesso em 26 out. 2012.

BOTELHO-FRANCISCO, Rodrigo Eduardo. Interatividade e literacias emergentes em contextos de inclusão digital: um estudo netnográfico no programa AcessaSP. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-20052014-152952/pt-br.php >. Acesso em: 05 out. 2014.

CASARIN, Melânia de Melo. O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e a Inclusão de alunos com deficiência. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98598 >. Acesso em: 05 out. 2014.

DUSYK, Claudio Luciano. Teclado Virtual Silábico-Alfabético: Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Física. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79640 >. Acesso em: 30 set. 2014.

MEDEIROS, Ana Claudia Jacinto Peixoto de. Análise das políticas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: < http://www.bdtd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4967 >. Acesso em: 28 set. 2014.

ODAINAI, Alexandre Alves Sinfronio. A cultura participativa na educação: superando a perspectiva instrumental no uso dos mecanismos de comunicação digital nos sistemas básico e médio de ensino. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica / PEPGCOS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo: 2013. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/ arquivo.php?codArquivo=15923 >. Acesso em: 26 set. 2014.

PEDROSA, Neide Borges. Comunidade de formação e prática pedagógica indígena: inclusão digital e identidade cultural. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2011. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br// tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14270 >. Acesso em: 12 set. 2012.

PEREIRA, Luís Miguel Gonçalves. Conceções de literacia digital nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnologico de Educação. 2012. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação). Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Minho: 2012. Disponível em: < http://hdl.handle.net/1822/19825 >. Acesso em: 12 set. 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. Liinc em Revista, v. 2, p. 10-27, 2006. Disponível em: < https://blog.ufba.br/nlpretto/? page_id=388 >. Acesso em: 26 out. 2012.

RIBEIRO, Raimundo Nonato Costa. O uso de tecnologias assistivas no ensino de pessoas com deficiência visual no curso técnico de Informática na Escola Professor Raimundo Franco Teixeira/ SENAI/ São Luís do Maranhão. 2012. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: < http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/ 3327/1/DM_23662.pdf >. Acesso em: 10 set. 2012.

RODRIGUEZ, Carla Lopes. A utilização de recursos audiovisuais em comunidades virtuais de aprendizagem: potencialidades e limites para comunicação e construção de conhecimentos em rede. 2011. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000805896&fd=y >. Acesso em: 10 set. 2012.

SANTOS, Pricila Kohls dos. Inclusão Digital de Professores: Uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012. Disponível em: < http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4114 >. Acesso em: 16. set. 2012.

TAKAHASHI, Tadao. Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: < http://www.mct.gov.br/index.php/content /view/18878.html >. Acesso em: 02 jul. 2012.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Inclusão digital: Novas perspectivas para a informática educativa. 1 ed. Ijuí/RS: Edutora Unijuí, 2010a.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UAb, Universidade Aberta. Relatório de Apresentação da Licenciatura em Educação. Departamento de Ciências da Educação. 1º Ciclo de Estudos. Coordenadora: Dr. Godoberta Andrade. Vice-coordenadora: Dr. Lúcia Amante. Lisboa: 2006.

UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância. 2009. Disponível em: < http://www.cead.udesc.br/?id=363 >. Acesso em 09 dez 2014.

Fonte Financiadora

Durante o Curso de Doutorado fui bolsista CNPq, e para a concretização da pesquisa em Portugal realizei um estágio sanduíche na Universidade Aberta, em Lisboa/Portugal, sendo bolsista CAPES/PDSE

527

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

ZANETTE, E. N., CECHELLA, N. C. T. P., SCHNEIDER, M. D.

enz@unesc.net, nara@unesc.net, michele.schneider@unesc.net

Palavras-chave: Avaliação; Educação a Distância; Processo Didático-Pedagógico

Introdução

Apresenta-se no trabalho os resultados da pesquisa cujo objetivo foi avaliar o processo didático-pedagógico do primeiro curso superior na modalidade de Educação a Distância (EaD), em uma instituição de ensino superior. Na pesquisa, a avaliação ocorreu a partir análise documental do curso e do olhar discente a partir dos relatórios gerados pelo Setor de Avaliação Institucional (SEAI). Contextualizam-se o curso, sua natureza, o perfil dos acadêmicos, a metodologia e os recursos, a docência e, a percepção dos acadêmicos sobre o processo educativo. A relevância do processo de avaliação segundo Cortelazzo (2013) situa-se no objetivo de redirecionar as ações, orientações e replanejamento das atividades. Constitui-se como um dos fundamentos da EaD e contempla aspectos relevantes para a melhoria dos projetos.

Metodologia

Na pesquisa buscou-se avaliar o processo didático-pedagógico do primeiro curso superior na modalidade de EaD. Foi desenvolvida no período de 2014 a 2015. É bibliográfica e contempla as abordagens quali-quantitativas de coleta e análise de dados. Para Sampieri, et.al. (2006, p. 15) “a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”. Fundamentou-se teoricamente a partir de referenciais sobre o tema de estudo, em livros, artigos, repositórios digitais e bases de dados. A população-alvo da pesquisa foi composta por 100 acadêmicos da turma 1 (4ª fase) e turma 2 (3ª fase), semestre 2015-1, do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (TGC), na modalidade EaD, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma/SC. Participaram da amostra, 60% dos acadêmicos. A avaliação ocorreu em 10 disciplinas. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado o diário de bordo; relatórios por disciplina, gerados pela avaliação institucional aplicada aos discentes e, consulta ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O instrumento de avaliação institucional estrutura-se em três blocos: Auto avaliação discente; Avaliação do material e recursos didáticos e; Avaliação do desempenho docente. Os critérios para cada indicador do bloco constituem de 6 categorias: de MS (Muito satisfeito) a NA (Não sei avaliar). Destes, é extraída a média ponderada, em uma escala de zero a dez. A avaliação ocorreu ao término de cada disciplina, por adesão. Os dados foram tabulados a partir da média aritmética dos indicadores de cada bloco, no total de disciplinas avaliadas.

Resultados e Discussão

A avaliação deve possibilitar o diagnóstico de uma situação problema e oportunizar condições para modificá-la ou não, conforme as necessidades detectadas. É relevante para a melhoria dos processos de gestão e acompanhamentos dos projetos planejados e executados na modalidade de EaD, com a participação dos docentes e estudantes.

Na consulta efetuada do PPC do curso de TGC, durante a pesquisa, verificou-se que contempla princípios educacionais norteadores das concepções pedagógicas institucionais. A arquitetura pedagógica organiza-se em estrutura curricular modular semestral. Os materiais didáticos, livros e vídeo aulas são desenvolvidos pelos professores, de forma colaborativa com a equipe de produção do Setor de Educação a Distância (SEAD). O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o espaço de comunicação, interação e socialização dos diversos materiais didáticos (PPC/UNESC, 2014).

Dos integrantes das duas primeiras turmas do curso, 73,79% residem nos municípios próximos do polo sede em Criciúma/SC. São acadêmicos que já atuam no mercado de trabalho (100%), com idade entre 20 e 40 anos (87,38%) em sua maioria. Mais de 50% do grupo é do sexo masculino.

Na análise dos relatórios de avaliação do SEAI, obtiveram-se os seguintes resultados. 60% dos acadêmicos responderam nos três blocos avaliados. No bloco auto avaliação discente, os indicadores eram: cumprimento de atividades a distância (9,12); participação ativa das atividades propostas pelo professor em fóruns, chats, webconferências e/ou reuniões virtuais os resultados (8,94); utilização de outras fontes de consulta além das indicadas pelo professor (8,8); Contribuição para um ambiente favorável à aprendizagem (9,09). Observou-se que o indicador de cumprimento das atividades, foi o melhor avaliado. Como fator de menor incidência e indicativo de melhorias nos processos propõe-se o incentivo do professor para que o estudante busque outras fontes de estudos e pesquisas.

No bloco de avaliação do material e os recursos didáticos, todos os quesitos foram bem avaliados, com destaque para a qualidade do material didático digital, onde as vídeoaulas obtiveram a maior média do bloco (9,08). Os demais indicadores são: qualidade do material didático impresso (8,89); linguagem clara e objetiva do conteúdo didático (8,78); articulação entre teoria e prática (8,57); qualidade da Webconferência (8,07); atendimento da monitoria (8,8). Os dados revelam que a participação ativa no AVA ocorreu de maneira satisfatória para a maioria dos acadêmicos. A ação comunicativa docente e discente, necessita de tecnologias adequadas a EaD. Deve ser bi e multidirecional além de promover inquietações e questionamentos (NEDER, 2000).

O último bloco busca avaliar o desempenho do docente, de forma a gerar indicadores para os processos de melhoria da qualidade de ensino. Os indicadores são: cumprimento de cronograma (9,08); uso de linguagem clara e objetiva (8,83); organização da sala virtual (8,68); articulação entre teoria e prática (8,48); esclarecimento de dúvidas (8,76). A avaliação do desempenho docente apresenta a maior média geral, com destaque para o cumprimento do cronograma estabelecido pela disciplina. Este pode ser o indicador de que a roteirização das aulas é um fator determinante para a organização, planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Conclusão

A avaliação e reavaliação de ações nos processos pedagógicos dos cursos superiores na modalidade de EaD são relevantes para o sucesso desses projetos. A participação do acadêmico no processo pedagógico é evidenciada na auto avaliação. Os materiais e recursos didáticos foram bem avaliados, com destaque para a qualidade do material didático digital. O mesmo ocorreu na avaliação do desempenho docente cujo bloco apresentou maior média geral. Portanto, o processo didático-pedagógico do primeiro curso superior na modalidade de Educação a Distância (EaD), apresenta elementos indicativos de avaliação positiva pelos discentes do curso. Assim, pode-se afirmar que a avaliação institucional no curso é fundamental para a manutenção, renovação e melhorias nos processos educacionais. Constitui-se em um processo contínuo de aprimoramento da

qualidade do ensino e gestão administrativa.

Referências Bibliográficas

CORTELAZZO, I.B.C. Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância. Curitiba: InterSaberes, 2013.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, Orestes (org). Educação a Distância: Construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PPC/UNESC, Universidade do Extremo Sul Catarinense. Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão Comercial a Distância. Criciúma: UNESC, 2014.

SAMPIERI, R.H.; et.al. Metodologia de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

530

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

LUCIANO, B. L. F., FIALHO, M. L.

beatrizfll@hotmail.com, mirianloureiro@gmail.com

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Mata Atlântica; Jogos Digitais

Introdução

O bioma Mata Atlântica ocupava uma área original com cerca de 1.100.000 Km ao longo da costa brasileira do nordeste ao sul, devido sua exploração hoje restam apenas 7,9% de remanescentes florestais, o bioma é predominante no estado de Santa Catarina sendo um dos 25 hotspots de biodiversidade reconhecidos no mundo, áreas que perderam pelo menos 70% de sua cobertura vegetal original, mas, juntas abrigam mais de 60% de todas as espécies endêmicas do planeta (FRANKE et al., 2005; SCHÄFFER; PROCHNOW, 2002; GALINDO-LEAL; CÂMARA, 2005). Sendo necessárias medidas para sua conservação o presente estudo teve como objetivo investigar se o uso do jogo digital “Mata Atlântica: o bioma onde eu moro” contribui positivamente como complemento pedagógico ao ensino-aprendizagem do Bioma Mata Atlântica e sua Biodiversidade.

Metodologia

Utilizou-se a pesquisa de campo para levantamento de dados, sendo alvo da pesquisa 17 alunos de uma turma do 6º ano em Escola Estadual de Ensino Básico localizada no município de Urussanga no Sul Catarinense. A primeira etapa da pesquisa foi lançar aos estudantes um desafio: “Você é um guardião da Mata Atlântica?”, com propósito de instiga-los à reflexão. Consecutivamente afim de verificar seus conhecimentos prévios frente ao tema realizou-se o primeiro questionário elaborado na ferramenta Google Docs, caracterizado por perguntas ilustrativas fechadas e abertas sobre trinta e seis espécies da fauna associados aos ecossistemas presentes no Bioma Mata Atlântica no estado de Santa Catarina. A segunda fase do trabalho caracteriza-se à prática didática com uso do jogo elaborado por Santos (2012) “Mata Atlântica: o bioma onde eu moro”, onde inicialmente os alunos jogaram em duplas cooperando em meta comum de ultrapassar as três fases: Quebra-cabeça, Sudoku e Procure/Ache. Ao finalizar as etapas criou-se um espaço para socialização e discussão do conhecimento apreendido, nesse momento todos os participantes compartilharam e ouviram informações sobre todos os ecossistemas e todas as espécies citadas no jogo, completando o ciclo do metodológico construindo coletivamente. Para finalizar os alunos foram submetidos ao segundo questionário no Google Docs, semelhante ao primeiro, com intuito de verificar se a didática foi eficiente no contexto local. Após analisar as respostas dos alunos elaborou-se uma tabela com a porcentagem de respostas e seus respectivos acertos na identificação das espécies apresentadas, utilizando as ferramentas Google folhas de cálculo e LibreOffice.

Resultados e Discussão

Observou-se nas análises que os alunos decaíram em suas respostas fechadas após o jogo e o processo de socialização, mas progrediram na identificação correta das espécies nas perguntas abertas. É interessante mencionar que as séries escolares indicadas para

o jogo são 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e 6º ano do Ensino Fundamental II, no contexto analisado haviam alunos com 15 anos de idade repetentes, sendo esta condição uma suposição para explicar o porquê dos alunos mais velhos durante o estudo demonstrarem desinteresses com brincadeiras, conversas paralelas e distrações prejudicando parcialmente esta pesquisa. Muitas respostas fechadas do primeiro questionário aparentam serem respondidas aleatoriamente sem critérios, já no segundo questionário as mesmas espécies não foram reconhecidas havendo um decline-o, uma sugestão para estes resultados é que após o jogo e a socialização os alunos mantiveram um maior cuidado para responder sem utilizar o famoso "chute" nas questões. Essas afirmações podem ser comprovadas quando se analisa as respostas abertas, onde no primeiro questionário houve mais erros na identificação das espécies em relação ao segundo após a utilização do jogo. Constatou-se que os alunos possuem um nível de conhecimento menor em relação as espécies do dos ecossistemas: Floresta Ombrófila Mista, dos Campos de Altitude e da Floresta Estacional Decidual em relação as espécies dos ecossistemas Manguezal, Restinga e Floresta Ombrófila Densa, esse resultado pode ter sido provavelmente por suas localizações mais afastadas do município de Urussanga. Verificou-se que em termos de identificação das 36 espécies pesquisadas 20 foram identificadas com maiores acertos após a realização da metodologia "jogo e socialização do conhecimento", demonstrando que esta prática pedagógica foi eficiente nesta turma para o reconhecimento da biodiversidade do Bioma Mata Atlântica. As maiores limitações do estudo foi a inviabilidade de mensurar e dar ciência as ameaças existentes que podem ter influenciado o resultado final da metodologia utilizada, pois, como as etapas do trabalho não foram realizadas em um único dia, fatores externos como livros, programas de televisão, internet podem influenciar no resultado dos questionários. Entretanto o interesse dos alunos durante o jogo e posteriormente no período de troca e mediação do conhecimento, foi muito evidente principalmente dos que se enquadraram na faixa etária indicada, durante a execução do projeto o professor de informática relatou surpresa no bom comportamento da turma dizendo que normalmente este 6º ano apresenta um comportamento muito tumultuado devido a diferentes idades do grupo. Mediante aos relatos e ao questionário 100% dos alunos preferem aulas que envolvam tecnologias digitais, as aulas tradicionais sem envolvimento do aluno no ensino-aprendizagem não são mais validas para esta geração de estudantes.

Conclusão

Inúmeras vezes observam-se professores questionando seus alunos em relação a inquietude, a dificuldade de aprendizado, a falta de interesse entre outras tantas lamentações, mas será que já houve um questionamento sobre suas próprias práticas didáticas? Os jogos digitais educacionais e as novas tecnologias possuem um incrível potencial para pedagogia do ensino, colaborando à aprendizagem significativa e apresentando conceitos de forma que o jogador ancora novos significados a ideias cognitivas, porém, o jogo não pode ser visto como ferramenta única e isolada e sim como complemento de mediações teóricas contextualizadas (MENDES, 2011; ALMEIDA; VALENTE, 2012). A tecnologia digital foi muito eficiente para o ensino-aprendizagem, quando utilizadas com sabedoria e planejamento é garantia de interesse e motivação para um aprendizado significativo e transformador.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras, [S. I.], v. 12, n. 3, p.57-82, set. 2012.

FRANKE, Carlos Roberto et al (Org.). Mata Atlântica e Biodiversidade. Salvador: Edufba, 2005.

GALINDO-LEAL, Carlos; CÂMARA, Ibsen de Gusmão. Mata Atlântica: Biodiversidade, Ameaças e Perspectivas. São Paulo: Fundação Sos Mata Atlântica, 2005.

MENDES, Thiago G. Jogos Digitais como Objetos de Aprendizagem: Apontamentos para uma Metodologia de Desenvolvimento. In: SBGAMES, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2011, Bahia. Arts & Design Track - Full Papers. Bahia: Sbc - Proceedings Of Sbgames, 2011. p. 1 – 8

SANTOS, Cristina et al. Mata Atlântica: o bioma onde eu moro. Florianópolis: Lagoa, 2012. 80 p.

SCHAFFER., Wigold Bertoldo; PROCHNOW, Miriam (Org.). A Mata Atlântica e você: como preservar, recuperar e se beneficiar da mais ameaçada floresta brasileira.. Rio do Sul: Apremavi, 2002. 156 p.

552

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

PASSOS, M., ZANETTE, E. N.

maickeon@msn.com, enz@unesc.net

Palavras-chave: Matemática; Tecnologias; Recursos Educacionais Abertos

Introdução

Relata-se no presente trabalho, os resultados da pesquisa que objetivou analisar e categorizar os Recursos Educacionais Abertos (REAs) relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Básica. Os REAs disponíveis nos Repositórios de Conteúdos Digitais (RCD) simplificam o processo de acesso, familiarização e uso pelo professor e alunos. Utilizados com objetivo pedagógico, podem contribuir na melhoria do ensino. Como resultado da pesquisa, obteve-se um conjunto de REA de Matemática, selecionados e categorizados a partir de indicadores estabelecidos. Estes poderão ser disponibilizados no Meta-Portal do Grupo de Pesquisa (GP) Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Os resultados da pesquisa apontam para uma ampla quantidade de REA de Matemática, disponíveis na rede Internet.

Metodologia

A pesquisa é bibliográfica e foi desenvolvida no período de maio a dezembro de 2015. Contempla as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados, cuja finalidade não deve ser a acumulação de fatos, de dados, mas a sua compreensão, como cita Oliveira (1999). Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 15) “a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”.

A fundamentação teórica que embasou a análise de dados foi obtida a partir da leitura de livros, artigos e repositórios digitais. Contemplou estudos sobre as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e mídias digitais na Educação Matemática, incluindo os Repositórios Digitais e os REAs. Investigou-se na rede Internet os principais repositórios de REA no Brasil. Com base na fundamentação teórica, elaborou-se um formulário com os indicadores de qualidade dos REAs de Matemática. Após, foram selecionados alguns REAs a partir dos indicadores definidos e a categorização estabelecida para análise. Os REAs validados contem material informativo sobre sua aplicação, autoria, endereço de acesso e tipos de licenças de uso. Utilizou-se como instrumento de pesquisa, o diário de bordo para registro dos dados obtidos e formulários com indicadores de qualidade e categorizações. Após a coleta, os dados foram tabulados e analisados, a partir dos fundamentos teóricos obtidos.

Resultados e Discussão

A relação da matemática com o cotidiano faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja uma pesquisa constante na busca de respostas para entender esse meio social em que alunos e professores estão inseridos (JARDINETTI, 2012). A Matemática ainda é vista, por professores e alunos, como uma área de difícil compreensão, com linguagem própria e por suas abstrações não se relaciona com a

realidade imediata, segundo Jardinetti (1996). Entretanto, o conhecimento matemático apresenta uma lógica própria de elaboração e suas abstrações não são arbitrárias. Segundo Duval (2003) a complexidade matemática situa-se na compreensão do sistema de produção de suas representações semióticas. Fonseca et al. (2001) afirma que o pensamento matemático desenvolve-se inicialmente pela visualização num significado não restrito à observação. Entretanto, é no exercício de observação, por exemplo, de formas geométricas que constituem o espaço e, na descrição comparativa de suas diferenças que a criança elabora uma imagem mental que possibilita pensar no objeto na sua ausência e se constitui o início de todo o processo de abstração (BORBA; PENTEADO, 2001). Os diversos recursos digitais pedagógicos disponíveis podem contribuir na superação dessas dificuldades. Sobre isso, Moran (1997) afirma que, os recursos educacionais disponíveis na Internet, podem contribuir de forma significativa na melhoria dos processos pedagógicos, incluindo o campo da Matemática. A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional se justifica também, 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 (OLIVEIRA, 2010). Com habilidades e necessidades que as diferenciam das gerações anteriores, provocam o repensar nas ações pedagógicas. Exigem dos professores a reconfiguração de saberes, metodologias e recursos que ampliam o acesso às informações e as possibilidades de fomentar processos cooperativos e colaborativos, adequados a esse perfil de aluno (MORAN, 1997). Os portais ou RCDs armazenam REAs que podem ser utilizados na educação. Disponíveis em diferentes mídias os REAs são de domínio público ou com licença Creative Commons (CC), permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (REA-Brasil, 2011). Experiências brasileiras de RCDs são citadas por Santos (2013). Ao investiga-los, verificou-se que há grande quantidade de REAs em vários formatos e níveis de ensino. Destaca-se RCD Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Com mais de vinte mil REAs publicados e um número significativo na área da Matemática, tem autoria de educadores de diversos países. Os RCDs e REAs investigados na pesquisa foram catalogados e categorizados em protocolo de pesquisa com endereço (URL), área de conhecimento, breve descrição e se atende aos objetivos da educação matemática. Os REAs foram categorizados em animações, simulações, áudios, experimentos práticos, hipertextos, imagens, softwares educacionais e vídeos. Na análise dos mesmos e, a partir dos fundamentos teóricos elaborados, observou-se que a facilidade de acesso aos diversos RCDs disponíveis na rede Internet, simplificam o processo de acesso e familiarização dos REAs pelo professor e alunos, ampliando a possibilidade de uso dos mesmos. Utilizados com objetivo pedagógico, podem contribuir na melhoria do ensino.

Conclusão

Os resultados da pesquisa apontam para uma ampla quantidade e facilidade de acesso a RCDs. Nestes espaços virtuais, há uma diversidade de REAs aplicáveis ao processo educativo, disponíveis em diferentes mídias. A seleção e organização de REAs de Matemática devem ser constituídas a partir de indicadores de qualidade, de forma a contribuir na melhoria da educação matemática. Parte-se do pressuposto de que a seleção, organização e socialização de REAs, em espaços virtuais como Blogs e outros, ampliam os espaços de acesso democrático a educação e aos materiais de qualidade. Propõe-se a continuidade da pesquisa para a ampliação da análise, categorização e validação dos REAs de Matemática, contribuindo na formação de uma base de dados de acesso e consulta livre pelos docentes e discentes da área.

Referências Bibliográficas

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.

JARDINETTI, J.R.B. O saber escolar como parte das formas mais desenvolvida de saber: A questão cultural na educação Matemática. 2012. IN: EMP Educação Matemática e Pesquisa. PUC/SP. V.14, n.1, 2012. Disponível em: < http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/7583 >. Acesso: 03 jul 2015

JARDINETTI, José Roberto Boettger. Abstrato e concreto no Ensino da Matemática: algumas reflexões. In: Bolema. Rio Claro, SP: UNESP, ano 11, n.12, 1996. p. 45-57.

MORAN, J.M. Como utilizar a internet na educação. Revista Ciência da Informação. V.26, n.2, maio/agosto 1997. p. 146-153.

OLIVEIRA, S. Geração Y: O nascimento de uma nova versão de líderes. SP: Integrare Editora. 2010.

OLIVEIRA, S. L. Trabalho de Metodologia Científica. São Paulo: Pioneira, 1999.

REA-BRASIL. O que é REA? . 2011. Disponível em < http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/. Acesso em 05 Jul 2015 >.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B.. Metodologia de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

SANTOS, A.I.S. Recursos Educacionais Abertos no Brasil.1° ed. SP, Centic. 2013

Fonte Financiadora

Programa de Iniciação Científica PIC 170/UNESC;

Programa Grupos de Pesquisa UNESC/CNPq.

569

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

LUZ, A. G., ROCHA, V. A. S., FELICIANO, A. C., JOSÉ, P. R. C.

amandafera14@hotmail.com, vanessa-amelia-silva@hotmail.com, alicecarlosfeliciano@icloud.com, alicecarlosfeliciano@gmail.com

Palavras-chave: Mídias; Tecnologias Educacionais; Ensino Superior

Introdução

O presente trabalho discute sobre a importância das mídias e suas tecnologias educacionais proporcionando o desenvolvimento da educação e do processo de ensinagem. Almeja-se que o processo educativo tenha maior qualidade e que os futuros professores tenham como aliados metodológicos, alem de livros e quadro-negro, as várias tecnologias educacionais. Essa temática faz parte das discussões do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. O professor apesar de ser um migrante digital, conforme Presnky e o aluno um nativo digital, ele tem como papel mediar entre os conhecimentos e as diversas formas de tecnologias melhorando ainda mais o processo educacional.

Metodologia

Este trabalho e reflexo das discussões das atividades realizadas pelos integrantes do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. A As discussões do GEFOPI se alicerçam em projetos de pesquisa, projetos de extensão e participação em eventos científicos. A temática abordada neste texto, advem de uma pesquisa científica sobre o uso do whatsApp no ensino superior, de uma pesquisa que analisou as atividades de extensão realizadas pelo GEFOPI em que se vale as mídias e tecnologias educacionais, dos debates realizados nos encontros do grupo e também na vivência e utilização das mídias e tecnologias educacionais pelo próprio grupo. Portanto, a metodologia foi bibliográfica e empírica, se caracterizando em alguns momentos como pesquisa-ação. A pesquisa sobre o whatsApp foi bibliográfica e com um estudo de caso em que mapeou e analisou as conversas entre os componentes dos grupos no whatsApp do GEFOPI. A pesquisa sobre as atividades de extensão foram bibliográficas e de aplicação de questionário mistos com uma amostra dos participantes das atividades. Quanto a vivência dos componentes do GEFOPI com as mídias e tecnologias educacionais pode-se analisar as visualizações das publicações no slideshare, dos vídeos no youtube, das atividades no facebook, entre outros e para inferir que os trabalhos estão apresentando beneficios.

Resultados e Discussão

O uso das mídias e tecnologias educacionais em sala de aula pode contribuir para o processo educacional de maior qualidade. Apesar das informações estarem disponíveis para todos com facilidade, a mediação pedagógica ainda se faz necessária, visto que são informações e não conhecimentos. É com a mediação pedagógica que as informações se transformam em conhecimento. Assim, cabe ao professor aprimorar seu conhecimento com as mídias e tecnologias educacionais e interagir com os alunos fazendo com que as ferramenta tecnológicas sejam usadas em beneficio do processo educacional. No contexto cibernético, o aluno deve ter a consciência do real motivo pelo qual a internet e

outros meios de mídias e tecnologias educacionais foram inseridos na escola e o professor como mediador, deve propor a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, visto que a internet e todas as formas de instrumentos tecnológicos, possuem esse campo amplo de informação que pode se transformar em conhecimento. O aluno é precursor do seu próprio conhecimento. O professor atua como mediador, e deve incentivar o aluno a aprender, levando-o a ter mais responsabilidade nessa busca, estabelecendo o uso das mídias e tecnologias educacionais de forma correta, pois o uso inadequado das mídias dentro do ambiente escolar é algo que deve ser (re)pensado. O ensinar esta cada vez mais complexo, pois a tecnologia possibilita um amplo conteúdo com informação “infinita”, disponibilizando tempo e espaço para a busca do saber. Essa adaptação das tecnologias esta associada não apenas as mudanças tecnológicas, mas também as sociais onde o aluno possa construir seu conhecimento não somente na forma tradicional, mais também tecnológica. A formação e atuação do professor e essencial nesse momento. No meio acadêmico as mídias e tecnologias educacionais podem e devem ser utilizadas. Os componentes do GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, existente há dez anos, estão fazendo uso das diversas formas de mídias e tecnologias educacionais, dinamizando as atividades e os debates. Assim, apresenta-se algumas possibilidades de uso pedagógico. Os grupos de estudos criados pelo whatsApp pode contribuir nas atividades pedagógicas, pois o professor pode orientar atividades, sanar duvidas e inclusive, realizar feedbacks e ou introdução de conteúdos. Outra ferramenta que pode ser utilizada pedagogicamente é o facebook, pois as fotos dos trabalhos produzidos em sala de aula podem ser socializadas, bem como links para estudos ou postagem de trabalhos para serem visualizados por todos os integrantes do facebook. Também o youtude pode ser uma extensão da sala de aula, quando usado para assimilar os conteúdos ou sanar dúvidas sobre os conteúdos não aprendidos. Também podem ser realizadas filmagens das aulas ou seminários ou debates e lançados no youtube, bem como organizados no moviemaker pequenos filmes com fotos ou vídeos e serem lançados para posterior visualização. O slideshare pode ser usado como fonte de pesquisas de publicações ou para publicar textos escritos pelo grupo e visualizado por eles e outrem, visto que o slideshare é publico. Destarte, as mídias e tecnologias educacionais podem favorecer a produção do conhecimento.

Conclusão

Este trabalho almeja mostrar tanto para o professor quanto ao aluno como a tecnologia pode ser aliada no processo ensino-aprendizagem, o aluno já esta inserido no mundo digital cabe ao professor buscar conhecer esse mundo novo cada vez mais. No GEFOPI isso já esta sendo alcançado, com o conteúdos propostos sendo explorado todos os dias, temos resultados satisfatórios no que tange a busca do saber tecnológico, procuramos cada dia melhorar nosso saber para que assim continuamos a evoluir com o mundo digital que e amplo não parando nunca. As discussões sobre mídias e tecnologias educacionais devem se estabelecer no âmbito das universidades, em cursos de formação de professor. A intenção é que os futuros professores sejam formados para fazerem dessas ferramentas suas aliadas no processo.

Fonte Financiadora

Universidade Estadual de Goiás com bolsa Pró-licenciatura, bolsa Permanência, bolsa PIBID e apoio financeiro a eventos pelo Edital Pró-Eventos.

592

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

COSTA, V. G.

valdina.costa@gmail.com

Palavras-chave: Professor Formador; Identidade; Licenciatura

Introdução

Várias oportunidades educacionais foram criadas com a Educação a Distância (EaD), principalmente em relação aos cursos de licenciatura. Segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014) houve um aumento desses cursos na modalidade EaD com concentração na região sudeste, na qual essa pesquisa foi realizada. Assim, preocupa-nos a identidade do professor formador, ou seja, quem forma o futuro professor que irá atuar na educação básica. Dessa forma. a pesquisa buscou identificar de que forma os professores formadores se constituíram como docentes na EaD. Os referenciais teóricos perpassam pelos estudos no campo da sociologia com Claude Dubar, Peter Berger e Thomas Luckmann, para os quais a socialização se realiza num contexto social específico e no decorrer da vida do sujeito.

Metodologia

O estudo é do tipo qualitativo uma vez que nesse tipo de abordagem busca-se interpretar o mundo em seus cenários naturais entendendo os fenômenos a partir dos significados que as pessoas conferem a eles, ou seja, busca-se interpretar a complexidade dos fenômenos do mundo social de maneira que permita compreendê-los nas diferentes particularidades dos sujeitos. Para a produção dos dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada, pois ela permite um diálogo maior entre o entrevistado e entrevistador. Cabe destacar também que numa pesquisa dessa natureza dificilmente se determina a priori o número de sujeitos a serem entrevistados, pois depende da qualidade das informações obtidas nos depoimentos. Dentre as instituições que ofereciam cursos de licenciatura na modalidade a distância em Uberaba optou-se por aquelas que tinham sede na cidade e que já tinham formado a primeira turma. Dessa forma, uma instituição particular que oferece cursos desde 2005 foi a selecionada. Após contato com os professores conseguimos entrevistar sete docentes, sendo quatro do curso de Licenciatura em História (João, Maira, Anderson e Amanda) e três do curso de Licenciatura em Letras (Helen, Luciana e Telma), cujos nomes são fictícios buscando preservar a identidade dos sujeitos. As entrevistas tiveram duração de trinta minutos a uma hora e após devolutiva aos entrevistados não houve alterações. Para análise buscou-se manter os depoimentos no contexto do entrevistado e posteriormente fez-se a recomposição dos dados, interpretando-os à luz do referencial teórico escolhido, conforme proposto por Lüdke e André (1986).

Resultados e Discussão

Partindo do princípio que a trajetória do sujeito contribui para que possa reafirmar a identidade docente, buscou-se identificar como esses professores se inseriram na docência. Não fizeram primeira opção pela docência Maira, Amanda e Helen, pois escolheram Comunicação Social, Publicidade e Odontologia, respectivamente. Amanda e

Maira desistiram do curso por condições econômicas e foram cursar História por gostarem da disciplina e Helen porque percebeu durante o curso que gostava de Letras. Por outro lado, Leila, Telma, João e Anderson fizeram a primeira opção pela docência. Leila por gostar muito de ler; João e Anderson foram influenciados pelo professor de História e pelo pai, respectivamente. Destaca a escolha de Telma, pois fez Licenciatura em História e só foi cursar Letras/Espanhol porque viveu em outros países e teve que aprender espanhol. Os dados revelam quanto a escolha da profissão é marcada por vários fatores, o que nos permite afirmar que o meio no qual os sujeitos estão inseridos é determinante na constituição de sua identidade. (BERGER; LUCKMANN, 2003; DUBAR, 2005). Sobre a inserção dos docentes na EaD da instituição, somente Helen teve preparação para atuar na EaD, mas foi no Projeto Veredas, depois atuou nos cursos da instituição sendo preceptora(tutora) no curso de Letras, "coordenadora do curso, coordenadora de referência e agora docente". Amanda e Leila iniciaram como preceptoras, a primeira auxiliou na gestão e agora é docente, a segunda atuou como preceptora no curso de Pedagogia para o qual não tinha formação e afirma que "fui convidada a me tornar docente do curso[...]. Logo a reitoria me chamou pra assumir a gestão do curso de Letras." Anderson, João e Telma foram chamados para ministrar seminários e oficinas nos encontros presenciais e agora são docentes. Anderson e João atuavam na Educação Básica e Telma foi transferida do curso presencial para o curso a distância, assim como Maira. Atualmente, com exceção de Leila, os demais são contratos por 40h na instituição e exercem várias funções: professor responsável e tutor de vários componentes curriculares, manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem(AVA), elaboração de 5 questões quinzenais para alimentar o AVA, corrigir atividades dos estudantes, acompanhar os estudantes no AVA respondendo às solicitações, reuniões mensais com a coordenação, gravação de vídeo aulas, elaboração de avaliações presenciais, elaboração de capítulos, organização de livros, entre outras. Os dados nos dão indícios de que os professores foram se constituindo como formadores na EaD por meio do "aprender fazendo"-metaformação (MILL, 2012). Esses docentes têm sobrecarga de trabalho, com a exigência de questões e atividades a cada quinze dias bem como avaliações e vários componentes como responsáveis e tutores. Concordamos com Mill (2012) que esse tipo de trabalho propicia a exploração da mais valia e fica subtendida a intensificação do trabalho dos professores. Entretanto, nenhum dos docentes afirmou que era obrigado a realizar essas várias atividades e vários afirmaram que não se sentem sobrecarregados, é nesse contexto que o processo de socialização desses professores acontece e são essas as atitudes que vão guiando a constituição da identidade deles (DUBAR, 2005).

Conclusão

Acreditamos como Dubar (2005) que podemos recusar a identidade que o outro nos atribui e nesse sentido a identidade para si é o que eu quero ser. Assim, somos aquilo que nos identificamos e para tanto é preciso que o profissional queira ser professor (COSTA, 2009, 2011). Nesse sentido, os professores desse estudo foram se constituindo como formadores na EaD de acordo com o contexto em que viviam e a partir dos processos de socialização, a maioria sem preparação para atuarem nessa modalidade de ensino e como um excesso de atividades. A pesquisa aponta para um caminho cheio de lutas e incertezas a serem enfrentados pelos formadores no reconhecimento do seu trabalho.

Referências Bibliográficas

ABED. Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: Ibpex, 2014.

BERGER, P. Ludwig; L., Thomas. A Construção Social da Realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA, V. G.. Condição docente e constituição do formador: um olhar para a Licenciatura em Matemática. São Paulo: Edgard Blucher, 2011.

COSTA, V. G.. Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais. São Paulo: PUC-SP. Tese de Doutorado, 2009.

DUBAR, C.. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILL, D. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas-SP: Papirus, 2012.

Fonte Financiadora

FAPEMIG

601

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

601 - FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

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

mariananeta@gmail.com, aldiziapedagoga@gmail.com, otaviocesarte@gmail.com, marciaflausino@hotmail.com, creazioniace@gmail.com, angelanoleto@uft.edu.br

Palavras-chave: Tecnologias na Educação, Cultural Digital, Formação de Professores

Introdução

Um dos grandes desafios para a educação atual é contribuir para a formação das futuras gerações e possibilitar o crescimento e aprimoramento dos profissionais que necessitam e buscam meios de se atualizar. Nesse contexto, visando criar condições de aprendizagem em que o aluno seja proativo, busque superar as dificuldades, construa o seu aprendizado ampliando a capacidade produtiva e crescimento pessoal, surge a educação a distancia (EaD), contribuindo com um novo contexto educacional integrando o uso das novas tecnologias, tão presentes na atual sociedade. O objetivo principal dessa pesquisa é conhecer as estratégias e ferramentas de interação utilizadas pela SEDUC/TO na formação continuada de professores na formação mediada por tecnologias através das produções, percepções e contribuições do professores formados.

Metodologia

Esta pesquisa surgiu do trabalho desenvolvido na Gerência de ensino a Distância, atuando como tutoras para os professores efetivos da rede pública estadual da educação no Tocantins inscritos no curso de Tutoria em EaD, ofertado na plataforma Moodle da Seduc nos meses de outubro a dezembro de 2012, por considerar relevantes as contribuições dos cursistas nos fóruns de discussão. Inicialmente, abordaremos as contribuições da relação professor-aluno no desenvolvimento da aprendizagem, segundo os cursistas, enfocando a importância do papel do tutor na relação com os alunos. A partir dessas considerações, refletiremos sobre as contribuições da EaD no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e a percepção dos cursistas sobre a dualidade qualidade x quantidade no ensino a distância, além de destacar a relevância do enfrentamento das dificuldades na modalidade EaD. Para tanto, por meio de uma abordagem qualitativa, a presente pesquisa foi desenvolvida fazendo uso do estudo de caso, usando a pesquisa bibliográfica, documental e coleta de depoimentos na Plataforma Moodle como instrumentos de coleta de dados, procurando retratar a realidade e as percepções dos cursistas. Andre (1984) define os estudos de caso como aqueles que retrata o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos (...) e que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos).

Resultados e Discussão

Apenas inserir tecnologias nas salas de aulas não é suficiente para que haja uma modificação no fazer pedagógico, tampouco, no aprendizado do aluno. É fundamental o enriquecimento das discussões sobre a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos e o impacto no ensino e na aprendizagem dos educandos, a fim de que sirva de autoavaliação para o profissional da educação, conduzindo-o a reflexão sobre o planejamento das aulas, bem como o ato de ministrá-las e avaliá-las.

Alguns professores não possuem experiências ou práticas com o uso das tecnologias, sendo essas ignoradas não por desconsiderarem sua importância, mas, por não terem as habilidades necessárias para inseri-las em sua prática pedagógica, neste momento, alguns buscam aperfeiçoamento nos cursos em EaD, visando adquirir novas metodologias, crescimento profissional e saem da condição de professor para estudante ou cursista. Neste contexto também necessitam ter uma boa relação com o seu professor/tutor? Especialmente nesta pesquisa, os sujeitos são professores que se encontram como estudantes num curso em EaD e consideram que mesmo a interação entre professor e aluno acontecendo de forma indireta, há a necessidade de colaboração entre as partes envolvidas nesse processo.

O curso de Tutoria em EaD, realizado na plataforma Moodle, é ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Gerência de Ensino a Distância, aos professores efetivos da rede, que pretendem atuar como tutores em cursos a distância. Nesta seção, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada junto a esses cursistas que, após a análise de textos e vídeos disponibilizados na biblioteca do curso, deveriam contribuir no fórum Docência On line em que debateriam sobre o perfil do educador em EaD: responsabilidades, características e relação tutor-aluno no processo de ensino e aprendizagem e dualidade qualidade X quantidade na EaD, destacando a relevância do enfrentamento das dificuldades na modalidade EaD.

Além do fórum Docência On line, houve também a análise do fórum de apresentação, em que foi possível conhecer o perfil e formação dos cursistas, sendo que quatro não se apresentaram, portanto não conhecemos a área de atuação. Dos 25 cursistas que participaram do fórum de apresentação, todos possuem graduação e dois ainda não fizeram especialização, mas o que chama a atenção é o quantitativo de cursistas que são mestrandos, muito pequeno pelo número de professores que são objetos dessa pesquisa, o que demonstra que na região norte ainda há um número reduzido de professores com pós-graduação stricto sensu.

Observamos que há variadas percepções quanto ao uso das tecnologias como recursos pedagógicos, pois, segundo os cursistas, alguns professores têm receio de inserir recursos midiáticos em suas aulas pela falta de domínio e segurança ao utilizá-los, sentindo-se inseguros devido os alunos possuírem facilidade em lidar com esses recursos e terem que demonstrar fragilidade perante a turma, entretanto, outros acreditam que há uma necessidade urgente de renovação do quadro de professores. Mas os cursistas desta turma, apesar das dificuldades encontradas, sentiram-se motivados em dar continuidade ao curso e venceram os obstáculos encontrados.

Conclusão

Vale ressaltar que a Educação à Distância mesmo com os benefícios já comprovados, ainda enfrenta desafios e como esta modalidade está em construção, todos os que a utilizam também estão em constante aprendizado, devendo vencer os obstáculos que surgem a cada dia, sabendo que na EaD a relação professor aluno é bem próxima, contando com os ambientes virtuais de aprendizagem que disponibilizam uma série de ferramentas que possibilitam este contato direto e imediato entre tutor/professor/aluno.

Sabe-se que ainda há muito a ser construído e melhorado, mas esperamos que a formação continuada dos educadores ocorra ininterruptamente, pois novas tendências e metodologias avaliativas surgem no contexto educacional e o professor deve se inteirar para que consiga superar suas dificuldades diárias e continuar em buscando formação continuada.

Referências Bibliográficas

ANDRE, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cad. Pesqui.[online].

1984, n.49, pp. 51-54. ISSN 0100-1574. Acessível em: < http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf >. Acesso em 10 Ago. 2015.

FERRETTI, C.J. A inovação na perspectiva pedagógica in GARCIA, Walter E. (coord) Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995.

FERRETTI, C.J. Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº80, fev. 1992.

GATTI, B.A. Critérios de Qualidade. In: Tecnologias na educação de professores a distância. Brasília: TV Escola, 2005.

KENSKI, V. M. (2002). O papel do professor na sociedade digital. In A. D. Castro & A. M. P. Carvalho (Org.) Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning.

LUCKESI, C. C., Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MASETTO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MEZOMO, J. C. Gestão da qualidade na escola: princípios básicos. São Paulo: Mezomo, 1994.

NUNES, Ivônio B. Noções de educação a distância. 1992. Disponível em: < http://www.ibase.org.br/~ined/.html > Acesso em 09 Fev 2016.

TEPERINO, A.S. et al. Educação a Distância em Organizações Públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006

VALENTE, José Armando. Diferentes abordagens de Educação a Distância. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v7, n12, p.139-48, fev 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf > Acesso em 15 Jun. 2015.

606

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

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

COSTA, V. G.

valdina.costa@gmail.com

Palavras-chave: Professor Formador, Educação a Distância, Licenciatura

Introdução

Diversas são as dificuldades enfrentadas nos cursos de licenciatura na Educação a Distância (EaD), uma vez que ela ainda é considerada uma “novidade” para muitos. Nesse contexto, chama-nos a atenção a formação do professor formador, ou seja, do professor que irá formar outros professores para atuarem na Educação Básica. Nossos questionamentos referem-se a: que preparação teve esse professor para atuar na EaD? Como esse professor realiza seu trabalho? Que autonomia possui? Assim, o objetivo do estudo foi o de investigar como os professores formadores do curso de Licenciatura em História foram inseridos na EaD e que formação tiveram para atuarem nessa modalidade de ensino. Autores como Vani Kenski, Daniel Mill, Peter Berger e Thomas Luckmann, Claude Dubar, compõe referencial teórico que discute essa formação.

Metodologia

A pesquisa, do tipo qualitativa, buscou interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos respeitando-se a particularidade de cada um. Para tanto, utilizou-se da entrevista semi-estruturada para a produção dos dados, uma vez que ela permite maior diálogo entre os sujeitos. Para definir os sujeitos a serem entrevistados utilizou como critério instituições que já tinham formado a primeira turma de Licenciatura em História e tinham sede na cidade de Uberaba. A instituição que atendia aos critérios é particular e oferta esse curso em duas modalidades: semipresencial e totalmente a distância. Após contato com a instituição e os docentes conseguimos entrevistar 04 professores: Anderson, Amanda, João e Maira, cujos nomes são fictícios para preservar a identidade deles. Nesse tipo de pesquisa cabe destacar que dificilmente se determina, a priori, o número de sujeitos a serem entrevistados, pois depende da qualidade das informações obtidas nos depoimentos, bem como da anuência dos sujeitos. As entrevistas tiveram duração de trinta minutos a uma hora e após devolutiva, não houve alterações por parte dos entrevistados. Para análise buscou-se, conforme proposto por Lüdke e André (1986), manter os depoimentos no contexto do entrevistado e posteriormente fez-se a recomposição dos dados, interpretando-os à luz do referencial teórico escolhido.

Resultados e Discussão

Em relação à formação dos sujeitos envolvidos no ofício de formar professores para atuarem na educação básica, 02 dos professores formadores desse estudo tiveram como primeira opção a docência e foram influenciados por mestres-modelo, ora o modelo sendo o professor, ora o pai, sendo estes Anderson e João, respectivamente. Ambos professores da educação básica foram convidados para atuarem na EaD como professores convidados para viajarem e ministrarem seminários nos finais de semana. Por outro lado, os demais queriam fazer curso na área de Publicidade e Comunicação Social, Amanda e Maira, respectivamente, e por condições financeiras tiveram que

desistir do curso. Amanda foi fazer História porque gostava da disciplina e Maira só voltou aos estudos depois que aposentou-se no serviço público que tinha. Amanda saiu da graduação e já foi trabalhar como preceptora (tutora) do curso de Licenciatura em História - EaD, ajudou na coordenação e hoje é docente do curso. Maira era coordenadora do curso na modalidade presencial e foi transferida para a coordenação do curso na modalidade a distância. A opção pela docência nos revela o quanto as escolhas dos sujeitos são marcadas pelo meio no qual estão inseridos e serve para reafirmarem essa opção posteriormente. (BERGER; LUCKMANN, 2003; DUBAR, 2005). Dessa forma, eles foram inseridos na EaD sem terem preparação para atuarem, todos afirmam que não fizeram cursos preparatórios para aturarem nessa modalidade de ensino. Sabe-se que as demandas da educação presencial bem como da educação básica são diferentes das demandas da educação a distância no ensino superior. Os dados revelam uma precarização do trabalho docente desses professores formadores, os quais foram contratados para um serviço do qual não tinham conhecimento como funciona e tiveram que executá-lo. Também cabe destacar que esses docentes (03) não foram obrigados a aceitar tal prerrogativa, talvez a atratividade pelo trabalho no ensino superior, por melhor salário, contribuiu para que aceitassem. Essa inserção na EaD é marcada pelo aprender fazendo, num contexto que Mill (2013) denomina de metaformação. Um dos grandes desafios ora a ser enfrentado por esses docentes ao serem inseridos sem formação para atuarem na EaD, conforme aponta Kenski (2013), diz respeito à construção e organização do tempo móvel, permeável e que possa garantir atendimento às necessidades de cada estudante em relação às suas aprendizagens. Isso exige novas formas de percepção temporal dos estudantes e conscientização da organização do ensino, o que demanda novos cálculos do tempo dos docentes. É nesse contexto que Mill (2013) afirma que estamos diante de novas relações de trabalho, um teletrabalho.

Conclusão

Diante do exposto, concluímos que os docentes foram inseridos na EaD sem formação para atuarem nessa modalidade de ensino e que partiu-se do pressuposto que ser professor era suficiente para atuar nessa modalidade de ensino. Acreditamos que a atratividade por melhores salários e pela docência numa universidade tenham contribuído para que os sujeitos aceitassem um trabalho para o qual não tinham formação específica, pois as relações de trabalho são diferentes da docência na educação básica ou em cursos superiores presenciais. Dessa forma, esses docentes aprenderam o trabalho na EaD no contexto do ensaio e erro, no aprender fazendo, o que revela precarização do trabalho docente nessa modalidade de ensino. A pesquisa aponta para a necessidade de formação dos docentes para atuarem na EaD.

Referências Bibliográficas

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T.. A Construção Social da Realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. 2 ed. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora,1997.

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

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILL, D. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas-SP: Papirus, 2012.

Fonte Financiadora

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

607

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

COSTA, V. G.

valdina.costa@gmail.com

Palavras-chave: Professor Formador; Trabalho; Licenciatura

Introdução

A Educação a Distância (EaD) como uma modalidade de educação permeada pelas tecnologias, possibilita diferentes formas de ensinar e aprender, o que exige dos professores formadores preparação para atuarem nesse contexto. Além disso, propõe grande desafio aos docentes em relação ao tempo móvel e ao espaço virtual, ou seja, o teletrabalho. Isso modifica e exige redimensionamento do papel do professor, o que demanda formação. Esse estudo buscou investigar como acontecem as relações de trabalho dos professores formadores do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância. O aporte teórico discute sobre o trabalho na educação a distância, bem como as relações nele estabelecidas a partir dos estudos de Daniel Mill, Vani Kenski e Maria Luíza Belloni, entre outros.

Metodologia

Por meio de uma abordagem qualitativa buscou-se compreender os fenômenos por meio dos significados que os sujeitos atribuem a eles, buscou-se interpretar a complexidade dos fenômenos do contexto de trabalho dos professores formadores do curso de Licenciatura em Letras. Como instrumento de produção dos dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada, por possibilitar maior liberdade de diálogo entre os sujeitos. No contexto desse tipo de pesquisa é complexo determinar o número de sujeitos a serem entrevistados a priori, pois depende da anuência dos sujeitos bem como da qualidade das informações obtidas. Dentre as instituições que ofertavam cursos na modalidade a distância escolhemos trabalhar com aquelas que já tinham formado a primeira turma na cidade. Dessa forma, trabalhamos com apenas uma instituição particular que oferece curso nessa modalidade a mais de 10 anos. Entramos em contato com a instituição para solicitar a realização da pesquisa e, em seguida, com os professores. De posse dos contatos e após envio de e-mail, conseguimos entrevistar três docentes do curso de Licenciatura em Letras, quais sejam: Helen, Leila e Telma. Estes nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos. Após a transcrição as entrevistas, que tiveram duração de 30 minutos a uma hora, foram devolvidas aos sujeitos para que pudessem ler e fazer alterações. Nenhuma alteração foi realizada. Diante dos dados procedeu-se, conforme Lüdke e André (1986), para a análise dos dados, ou seja, buscou-se manter os depoimentos no contexto do entrevistado, fazendo a recomposição dos dados, interpretando-os à luz do referencial teórico escolhido.

Resultados e Discussão

Em relação às relações de trabalho ora estabelecidas com a instituição em que os docentes trabalham destaca-se inicialmente a falta de preparação dos mesmos para atuarem na EaD. Helen foi a única docente que tinha um curso de formação na EaD, mas o mesmo não foi ofertado por essa instituição, inicialmente trabalhou como preceptora

(tutora), depois foi coordenadora do curso e hoje atua como docente. Telma era professora no curso presencial e com o fechamento do mesmo foi transferida para o curso na modalidade a distância. Leila foi convidada inicialmente para ser preceptora, também sem formação e posteriormente, foi chamada pela coordenação geral para assumir a coordenação do curso de Licenciatura em Letras. Os dados revelam relações de trabalho marcadas por uma falta de preparação do docente para atuar nessa modalidade de ensino, num contexto em que ele vai aprender fazendo - metaformação (MILL, 2013). Além disso, é fundamental que o docente tenha clareza de suas funções, conforme aponta Belloni (2001). É preciso ter consciência de que as relações de trabalho nessa modalidade são diferentes, que a construção e organização do tempo móvel (KENSKI, 2013) é diferente e o docente e a instituição precisam ter isso muito claro, pois demanda novos cálculos do tempo de trabalho docente. Esse fato também é revelado nas atividades exercidas pelos docentes. Leila é gestora, contratada por 30 horas como docente, não possui secretária e faz todas atividades sozinha, além de participar de reuniões semanais com a pró-reitoria de ensino e coordenação geral e mensais como os professores e preceptores do curso e afirma que não se sente sobrecarregada. Além disso, a gestora acompanha as programações no sistema diariamente, acompanha o trabalho dos professores, dá parecer em processos de alunos, protocolos, faz memorando e ofícios, entre outros. Helen e Telma são contratadas por 40 horas semanais e exercem várias funções tais como: professor responsável por componentes curriculares, professor tutor desses componentes, manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), correção de provas, elaboração de 5 questões quinzenalmente para o AVA, gravação de vídeo aulas, elaboração de avaliações presenciais, elaboração de pautas, elaboração de roteiros de estudo, entre outros. Apenas Helen afirma que sente-se sobrecarregada. Os dados revelam a intensificação do trabalho que esses docentes são submetidos, um trabalho que revela a explora da mais valia, sem uma preparação especifica para atuar nesse contexto de ensino. Cabe-nos lembrar que oferecer formação para os docentes é uma das funções das instituições de ensino superior inclusive prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conclusão

Podemos concluir que as relações de trabalho no curso de Licenciatura em Letras dessa instituição são marcadas pela falta de formação dos docentes para atuarem nessa modalidade de ensino. Entretanto, nenhum deles afirmou não ter aceitado o trabalho porque não tinha formação e aprenderam o que tinham que fazer no dia a dia. Além disso, todas exercem muitas atividades na EaD e apenas uma afirmou que se sente sobrecarregada, será que a atratividade pela docência no ensino superior é um dos motivos? Ou estão naturalizando que o trabalho na EaD é muito mesmo? Os dados chamam atenção para a intensificação do trabalho docente na EaD e também para a necessidade de na instituição de ensino superior se organizar cursos de formação continuada para docentes.

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILL, D. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas-SP: Papirus, 2012.

Fonte Financiadora

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

609

Painel

Educação, tecnologias e cultura digital

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

COSTA, V. G.

valdina.costa@gmail.com

Palavras-chave: Professor Formador; Trabalho; Licenciatura

Introdução

Várias são as mudanças pelas quais o sistema educacional brasileiro tem passado sob o modelo atual da sociedade da informação e nesse cenário a educação à distância (EaD) vem transformando o entendimento tradicional das salas de aula ao longo do tempo, utilizando a tecnologia para se comunicar. Nesse contexto, esta pesquisa procurou discutir o trabalho dos professores formadores nessa modalidade de ensino e teve como objetivo investigar as especificidades do trabalho dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química na modalidade a distância. Os referenciais teóricos perpassam pelos estudos de Daniel Mill, Vani Kenski e Maria Luíza Belloni entre outros para as discussões relativas ao trabalho dos professores na EaD tanto em relação ao tempo quanto ao espaço nesse contexto.

Metodologia

Nesse estudo buscou-se interpretar as especificidades do trabalho dos professores formadores por meio de entrevistas semi-estruturadas, com a intenção de dar voz aos sujeitos e, em seguida, os dados foram interpretados a partir dos significados que os sujeitos deram a eles. Dessa forma, a pesquisa é do tipo qualitativa, para a qual é complexo a priori determinar o número de sujeitos a serem entrevistados inicialmente, pois isso depende da aceitação dos mesmos, bem como das informações obtidas nos depoimentos. Para a seleção das instituições que iriam participar da pesquisa escolheu primeiramente aquelas que tinham sede na cidade e que já tinham formado a primeira turma do curso. Sendo assim, uma instituição particular foi selecionada e que oferece cursos nessa modalidade a mais de 10 anos. Após contato com os professores, aceitaram participar da pesquisa os professores Lucas e Walter do curso de Licenciatura em Química e o professor Thiago do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Com duração em torno de 30 minutos a uma hora após a transcrição houve a devolutiva aos sujeitos que não fizeram alterações. Posteriormente fez a recomposição dos dados, interpretando-os à luz do referencial teórico escolhido, de acordo com o proposto por Lüdke e André (1986).

Resultados e Discussão

Em relação às especificidades do trabalho dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química os três professores foram contratados por 40 horas na instituição, sendo que Lucas e Walter também atuam em cursos presenciais. Lucas tem atualmente 18 horas para o trabalho na EaD e Walter 32 horas. Todos atuam como professores responsáveis por vários componentes curriculares, elaboram questões para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e fazem acompanhamento, escrevem material para os componentes curriculares, alimentam o AVA com 5 questões por quinzena. Além disso, participam de reuniões mensais com o gestor do curso. Toni revela

que para cada 50 alunos ele tem uma hora de tutoria no AVA, e daí questiona: “existe de verdade interação entre docente e aluno? [...] Existe ensino e aprendizagem efetivos nessa modalidade EaD?” O professor também revela falta de diálogo com os gestores no sentido de que não pode reclamar. Walter ao ser questionado se leva trabalho para casa afirma: “Mentira professor disser que não, a gente acaba levando” e afirma que está tentando evitar, pois está terminando o mestrado. Mesmo assim, não se diz sobrecarregado, que é justa a carga horária institucional, afirma que a ansiedade de um trabalho de qualidade o sobrecarrega, ou seja, atribui o excesso de atividade a ele. Ora cumprir prazos e fazer bem feito não é função de todos? Parece que Walter está naturalizando a situação do excesso de atividades, pois reconhece que leva trabalho para casa e atribui essa sobrecarga à sua ansiedade. Essa ansiedade não seria provocada justamente por esse excesso de trabalho? Em meio a esse excesso de atividades as quais esses professores realizam no trabalho na EaD, outros nos cursos presenciais também, questiona-se: como conciliar tudo isso em 40 horas semanais? Dessa forma, os depoimentos nos dão indícios de que esses docentes têm uma sobrecarga de trabalho. Concordamos com Mill (2012) de que esse tipo de trabalho propicia a exploração da mais valia no tempo do trabalho e fica subtendida a intensificação do trabalho dos professores. Ao serem contratados para a EaD os professores atuavam na Educação Básica e não tinham nenhuma experiência com essa modalidade de ensino. Cabe destacar que os professores não tiveram nenhuma formação para atuarem na EaD foram aprendendo no processo. Foram se constituindo como professores da EaD a partir das relações que foram estabelecendo nos diferentes espaços, principalmente no espaço institucional, ou seja, tiveram que aprender a organização um tempo móvel, permeável característico da EaD (KENSKI, 2013) sozinhos. Foram aprendendo no fazer, por metaformação (MILL, 2012).

Conclusão

Conclui-se que uma das especificidades do trabalho dos professores formadores desse curso é a não preparação para atuarem na EaD, marcada pelo aprender no contexto, fazendo, a metaformação. Além disso, há também o excesso de atividades que eles realizam e o fato de afirmarem que não se sentem sobrecarregados nos dá indícios de precarização e intensificação do trabalho nessa modalidade de ensino, o que parece ser natural para eles. A pesquisa aponta para um caminho cheio de lutas e incertezas a serem enfrentados pelos formadores no reconhecimento do seu trabalho. Ressalta-se a importância da instituição contribuir para a profissionalização desses professores.

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILL, D. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas-SP: Papirus, 2012.

Fonte Financiadora

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

625

Oral

Educação, tecnologias e cultura digital

625 - O CONCEITO DE TECNOLOGIA: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA

OLIVEIRA, M. M.

michelemezzare@hotmail.com

Palavras-chave: Tecnologia; Análise Conceitual; Abordagem Filosófica

Introdução

Vivenciamos mudanças tecnológicas no decorrer dos tempos. Novas tecnologias são desenvolvidas rapidamente, contribuindo efetivamente com as atividades humanas nas diferentes sociedades que já existiram. Paralelamente às conquistas espetaculares das tecnologias nas áreas médicas, biotecnológicas, computação, engenharias, entre outras, evidenciam-se divergências paradoxais quanto às contribuições, certezas ou incertezas decorrentes da sua conceituação e uso das tecnologias.

Essa pesquisa busca analisar o conceito de tecnologia na perspectiva filosófica de Vieira Pinto (2005). Para o autor, em nossa sociedade, incorporamos os conceitos e ideias dos maiores produtores das tecnologias, as nações desenvolvidas, produzidos por aqueles que, devido interesses políticos e econômicos as supervalorizam. Adentraremos no conceito de tecnologia proposto por Vieira Pinto (2005), onde apresentaremos os quatro principais significados para tecnologia.

Metodologia

Define-se estes estudo como análise conceitual realizada metodologicamente como pesquisa bibliográfica, pois se fundamenta em análise de materiais já publicados, neste caso, na coleção composta por dois volumes com o título “O conceito de Tecnologia” do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2005). Martins (2008 p.140) aponta que, uma pesquisa bibliográfica trata do estudo de textos impressos, e ainda segundo a autora, “é procurar no âmbito dos livros e documentos escritos as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse”. Mioto e Lima (2007 p. 44) afirmam que é necessário entender que a pesquisa bibliográfica, é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente.

Por se tratar de um recorte da pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, as etapas para esta análise conceitual foram: 1. Escolha das obras, neste caso, o volume I de “O conceito de Tecnologia” (2005); 2. Leitura dos capítulos (I.‘Em face da era tecnológica’ (p.29 à p.70); II. ‘O homem e a máquina’ (p.71 à p.134); III ‘A técnica’ (p.135 à p.217) e IV. ‘A tecnologia’ (p.219 à p.355); resumo das principais ideias na perspectiva crítica do conceito de Tecnologia abordado pelo autor, análise e produção textual.

Resultados e Discussão

Iniciaremos as reflexões, adotando o conceito de tecnologia e reflexões acerca do tema, desenvolvidas pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1909-1987). Tal filósofo estudou profundamente o conceito de tecnologia e escreveu sobre o mesmo, terminando a segunda revisão das 1.410 laudas da obra organizada em dois volumes em 1973. Porém,

apenas após a sua morte seu livro pode ser publicado, no ano de 2005. A obra 'O Conceito de Tecnologia' reflete de maneira abrangente sobre o tema.

O autor discorre inicialmente sobre a posição de "maravilhado" do homem perante a natureza que o rodeia. Para ele, esse maravilhamento com a natureza precisa ser entendido em seu princípio histórico e social.

No contexto em que viveu, Vieira Pinto (2005) mostra-nos que há uma reação de fragilidade (debilidade) no desenvolvimento de forças produtivas, pois o homem ainda se espanta com a natureza que está ao seu redor. Pensando no que o autor fala sobre esse maravilhamento, vemos que o mesmo entusiasmo humano persiste nos dias de hoje, a partir da verificação de que consumimos ainda uma cultura pronta, produzida nos outros países, bem como, bens de consumo, como por exemplo, o Iphone, marca de celulares desejada por grande parte dos jovens e adultos brasileiros e outros artefatos importados. Na atualidade, o homem se maravilha com uma cultura, que é dada a ele, incorporando ideias, verdades, modos de ser e outras percepções de forma acrítica. Mas com todas as modificações produzidas pela força produtiva do homem em função de satisfazer suas necessidades, o maravilhamento do homem atual transfere-se da natureza para as suas próprias criações. Para Vieira Pinto (2005, p. 37) o homem "é induzido a julgar 'natureza' o que representa apenas um produto ideológico de percepção do mundo pelos grupos sociais afortunados das regiões industrializadas presentemente dominantes".

Adentrando no conceito de Tecnologia, Vieira Pinto (2005), apontou a existência de quatro significados principais, sendo eles: a) tecnologia como teoria, ciência, estudo e discussão da técnica; b) tecnologia equivalente à técnica; c) tecnologia entendida como o conjunto de todas as técnicas de uma sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento; d) tecnologia como ideologia. (PINTO, 2005, p. 219-220). O último conceito é o que o autor dedicou especial atenção.

O termo tecnologia, como teoria, ciência, estudo e discussão da técnica, abrangem também, segundo o autor, "as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa".

No segundo significado, o termo tecnologia é equivalente à técnica, e é o sentido mais popular da palavra. No discurso habitual as duas palavras são usadas de maneira recorrente para expressar umas as outras.

O terceiro significado trata a tecnologia como sendo o conjunto de todas as técnicas que uma sociedade possui em qualquer fase de sua história e desenvolvimento. E o último conceito de tecnologia, a tecnologia como ideologia, é o conceito adotado pelo autor Vieira Pinto (2005) para expressar o seu entendimento sobre tal conceito.

Conclusão

Diante de um novo contexto tecnológico, onde surgem às tecnologias da informação e comunicação, as TIC, presenciamos a abertura de um novo espaço de informação e comunicação. Para nos apropriarmos deste novo paradigma no meio social e na educação, procuramos nos aprofundar nas reflexões desenvolvidas pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) que estudou profundamente o conceito de tecnologia. Mesmo tendo escrito em 1973, sua obra "O Conceito de Tecnologia" foi publicada em 2005, e se mantém atual, nos possibilitando o aprofundamento deste conceito.

O autor aprofunda-se nas relações entre a tecnologia e o meio social, sendo pertinente aos estudos sobre as relações entre as TIC, sociedade e a educação. Baseia-se principalmente na concepção ideológica de tecnologia.

Referências Bibliográficas

MARTINS, Rosilda Baron. Metodologia Científica. 1 ed.(2004), 5 tir. Curitiba: Juruá, 2008.

278 p.

MIOTO, Regina Célia Tamoso. LIMA, Telma Cristiane Sasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis. 2007. v. 10 n. esp. p. 37-45.

VIEIRA PINTO, Álvaro. O conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

Fonte Financiadora

Bolsa na modalidade taxa escolar do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP/CAPES - EDITAL 02/2015/PPGE.

Este estudo integra a pesquisa em andamento realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNESC) orientada pela Profa. Dra. Graziela Fatima Giacomazzo.

ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

30

Painel

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

CARRIJO, W. B. M., SÁ, R. L.

walnelia@yahoo.com.br, robervania.sa@bol.com.br

Palavras-chave: Leitura; Ensino; Escola

Introdução

Este trabalho tem como objetivo mostrar a história da leitura no mundo e especialmente no Brasil e o caminho percorrido pelos leitores até conseguirem fazer uso da oralidade e a emancipação e expansão da leitura (BARBOSA, 2002, p. 102) da antiguidade ao mundo moderno. Pois a história da leitura está associada aos meios físicos de acomodação da escrita que variam desde o pergaminho na antiguidade até o visor de um aparelho celular. Neste contexto a instituição escolar se apresenta como a principal responsável por ensinar as técnicas de leitura do código escrito. Para Zilberman (s/d), sem a escola que proporciona uma técnica de leitura e escrita, bem como, uma tecnologia que possibilite a existência física do livro não há como formar leitores.

Metodologia

A pesquisa foi qualitativa e bibliográfico. Para a constituição do corpus foram feitos levantamentos bibliográficos sobre a história e a forma que era praticada a leitura, o comportamento dos leitores e o ensino da leitura na escola. Iniciando na antiguidade a partir daí observamos a sua evolução e emancipação juntamente com a própria história das relações sociais. Na Idade Média, a popularização dos livros através do surgimento da imprensa provoca uma mudança de comportamento do leitor. Após, observou-se a leitura e o ensino no contexto brasileiro, que com o surgimento da Imprensa Régia tornou-se popular. Na fase de mudança do Império para a República se fortalece o cientificismo no país a educação passa a ser pensada e organizada não maneira laica e científica, embora os seus defensores não viam a leitura como prioridade. Com a modernização tecnológica da sociedade a leitura passa a ser um índice de posição social para os que a detêm ao se tornar mecanismo de acumulação de capital financeiro e cultural, acentuando os desníveis sociais pela prática da leitura sendo que deveria estar a serviço da emancipação humana. Surge a discussão acerca de letramento em leitura a partir de uma nova realidade social, como a ampliação populacional, o crescimento da indústria, e a urbanização fizeram com que aumentasse a necessidade de comunicação, de utilização da escrita, da expansão dos meios eletrônicos. Tais demandas tornou os métodos e conteúdos tradicionais utilizados pelos educadores na escola, insuficientes para atender a todas essas exigências.

Resultados e Discussão

Constatamos que a história da leitura no Brasil se desenvolve juntamente com a história da sociedade e da própria escola, a existência e desenvolvimento de ambas depende de um sistema educacional estruturado que forneça ao aluno uma educação de qualidade. Sabe-se que a leitura pode fazer com que o indivíduo ultrapasse os obstáculos impostos pelo cotidiano, facilitando o acesso ao mundo do trabalho e inclusão social. A

aprendizagem da leitura adquire uma função social proporcionando ao leitor conhecer, refletir e atuar sobre um dado contexto ou realidade. Isso ocorre porque os textos possuem vivências de seus autores, sua realidade social, experiências de vida e ideais são elementos que fazem parte de sua composição, o que influencia os leitores que carregam consigo elementos de suas leituras para os grupos sociais a que pertencem.

Por intermédio da leitura, os indivíduos podem interagir com o mundo. O domínio das práticas de leitura se traduz como possibilidade de plena participação e inclusão social. Não ler significa ficar excluído socialmente. Assim, um projeto educativo comprometido com a formação social e cultural do aluno atribui à escola a função e responsabilidade de garantir novos saberes necessários ao exercício da cidadania por meio da leitura. O sistema educacional brasileiro encontra hoje um grande desafio: contribuir para que crianças, jovens e adultos pratiquem a leitura. É necessário conduzir o aluno/leitor à prática da leitura não só pela apropriação do saber, mas também para sua utilização no meio social, na criação de novas propostas para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, proporcionando subsídios para que o aluno atenda as atuais exigências de nossa sociedade. As funções educacionais e sociais que, no momento atual, são marcadas pela globalização do capital, do trabalho e da revolução tecnológica, devem seguir um protótipo que se adéque a esta modernidade na formação do aluno/leitor e/ou do saber, pois em uma sociedade em que os acessos à informação, produtividade e competitividade são critérios de valorização do homem, a qualificação, a "polivalência, a especificidade, a comunicação, o domínio de diferentes linguagens" (ALARCÃO, 2001, p.74) são ferramentas essenciais a serem exploradas.

Paulo Freire (1996, p. 111) aponta que "do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas que a educação deva ser uma prática imobilizadora", na qual a sociedade paciente precisa se adequar às formas sem 'prestígios' de participação no processo de regulamentação e melhora educacional do país. Nesse contexto, a leitura ganha novo viés, pois ao adquirir diversas funções ela obriga seus praticantes a fazerem uso de distintas estratégias de leitura para que possam alcançar seus objetivos.

Conclusão

A educação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento integral do homem que contribui positivamente com sua capacidade física, mental e social; objetiva a formação de habilidades que simultaneamente a este processo educativo consiste na transmissão de conhecimento, na qual se entrelaçam com a formação da consciência do homem, enquanto ser moral e político, é por meio da educação que passa a existir uma "forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1996, p. 110). Para Pilletti (1996, p. 112), a educação não só deve adequar-se ao mundo em que se verifica, como também, é fator de progresso desse mundo, sendo o papel do profissional ao ensinar, não somente educar indivíduos, mas contribuir para a formação de uma vida social mais justa.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1992.

ECO, Humberto. Os limites da interpretação. São Paulo: Perspectiva, 1990.

FAILLA, Zoara. Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLLER, Marcos Tadeu. Os jesuítas e a música no Brasil colonial. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

NETO, Alexandre Shiguno e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000100011&script=sci_arttext >. Acesso em: 21 mar. 2015.

PAULINO, Graça, et al. Tipos de Texto, Modo de Leitura. B.H.: Formato, 2001.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. Série educação. São Paulo. Editora: Ática, 1996.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura e jornalismo no oitocentos brasileiro. Ilhéus: Editus, 2002.

PINHEIRO, Welington da Costa e ALVES. Laura Maria da Silva Araújo. A história da leitura contada a partir da ótica dos pensadores da educação brasileira. Disponível em:

RIBEIRO, O. M. Por uma engenharia da leitura: construindo trajetórias para a leiturização. Linguagem e Ensino, V. 6, n. 2, Pelotas, jul/dez. 2003.

SANTOS, Carmelice Aires Paim dos. Breve história da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII). Disponível em:< http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1267.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2015.

SENNA. Luiz Antonio Gomes. O perfil do leitor contemporâneo. 2001. Disponível em: < www.senna.pro.br/biblioteca/perfilleitor_new.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2014.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. História de Portugal. Lisboa: Verbo, 1982.

www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../PDFs/3.31.pdf. Acesso em: 22 jun. 2014.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. s/d. Disponível em < http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html > . Acesso em: 24 abr. 2014.

BRASIL. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

PAULINO, Graça, et al. Tipos de Texto, Modo de Leitura. B.H.: Formato, 2001.

287

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

287 - LEITURA À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

SACHET, C. M., BACK, A. C. D. P.

claudiasachet@hotmail.com, acb@unesc.net

Palavras-chave: Leitura; Interação; Histórico Cultural; Diálogo

Introdução

Uma das preocupações escolares é com o ensino de leitura, seja pela complexidade que exige na compreensão (processamento cognitivo), ou pela falta do hábito de ler (práticas de leitura), ou, ainda, por desinteresse e ausência de estímulos. Considera-se a leitura, no entanto, como ponte para a construção de conhecimentos que, além de ampliar as relações sociais, traz informações do senso comum aos científicos, podendo vir a consolidar-se como conhecimento. Entende-se leitura, assim, não apenas como decifração de códigos escritos, mas como compreensão de mundo, reconhecimento pessoal, possibilidade, tomada de atitude por parte de leitores em interação com outros leitores (BRITTO, 2012). Objetivamos, pois, neste trabalho, analisar as implicações do ensino de leitura à luz da teoria histórico cultural para a formação de leitores proficientes.

Metodologia

Diante desse panorama, organizamos este trabalho da seguinte forma: primeiramente apresentamos as bases epistemológicas da teoria Histórico Cultural explicitando sua base teórica e possíveis aproximações com nosso entendimento de língua e leitura, trazendo autores como Vigotski e Bakhtin, que segundo Freitas e Ramos (2010) são autores que tornaram-se os principais expoentes da teoria histórico-cultural, por compreenderem o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído, repleto de conhecimentos. Logo, trazemos as possíveis implicações da teoria histórico-cultural para o ensino de leitura, tendo como foco as interações sociais, nesse sentido, trazemos para o diálogo Bakhtin a fim de ressaltar a importância (2011, p. 265), segundo o qual “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” O que pretendemos mostrar é que a concepção de leitura que ora defendemos está em estreita relação com o conceito de língua: ambos precisam ser vivos, fazer sentido por meio de seus enunciados, para que seus interlocutores reajam, posicionem-se.

Nossa pretensão foi, desse modo, abordar alguns assuntos que possibilitam reflexões e algumas ações necessárias para efetivar o ensino de leitura, prática tão importante na vida do ser humano.

Resultados e Discussão

Elege-se, neste trabalho, a perspectiva Histórico Cultural como a ideal para o ensino de leitura, por guardar grande proximidade com o que se entende associado à língua e à leitura. A partir do que se compreende dessa teoria, tem-se o propósito de pensar o ensino da leitura pautado nas relações sociais entre crianças e crianças, crianças e adulto, crianças e texto, em que, individualmente, a criança vai incorporando pelo social de situações significativas de aprendizagem, a construção do pensamento escrito e da leitura do processo da vida em formação (CUNHA, OLIVEIRA, 2014).

Rego (1995, p.101) afirma que nessa abordagem teórica "[...] o homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade (age na natureza) e como produto deste meio (a natureza age sobre os homens)." Assim, os sujeitos internalizam conceitos, valores a partir do estímulo do meio externo.

Bakhtin (2011) afirma que o homem interage com o outro, participando ativamente de diálogos, mais que isso, atribui ao enunciado um estatuto de irrepetível, porque o que se repete é a matéria, o sentido sempre será outro. Julga, pois, sem sentido, indivíduos dialogando isoladamente, afinal, "Viver, significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa por inteiro [...].Aplica-se totalmente na palavra. (BACKHIN, 2011, p.348).

Como se pode perceber entende-se que uma boa leitura requer diálogo entre os envolvidos, não pressupondo que os conhecimentos do texto, do leitor e autor coincidam necessariamente, mas que possam interagir dinamicamente (ALLIENDE E CONDEMARIN, 2005). Para que isso ocorra, Vigostski (1988, p.140) assevera que o ensino deve se "fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças [...]" para que o aluno, ao se deparar com um texto, por exemplo, possa ler para debater, opinar, interagir.

Vigotski (2001, p. 328) diz ainda que é imprescindível a criança ser "[...] orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha [...]". Por abordar tais constatações, Vygotsky (1998) chama a atenção do professor, com o intuito de que observe o que o aluno faz de forma independente, que é classificada como nível de desenvolvimento real, o que consegue realizar com a interação de outro, que é o nível de desenvolvimento potencial, e, por fim, verificar o nível de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Percebe-se que Vigotski e Bakhtin partilham de ideias em comum, pois ambos levam em conta a singularidade dos sujeitos, mas situam-no em relação ao seu contexto histórico e social. Valorizam, assim, àquela compreensão que atua a partir do diálogo com o outro, levando a um movimento transformador (FREITAS; RAMOS, 2010).

Articulando a teoria Histórico Cultural ao ensino de leitura, percebe-se a importância de propiciar situações significativas de aprendizagem, em que além de aprender a decodificar, passa-se a ter capacidade de interpretar, dialogar, ou seja, participar de sua formação e do próprio mundo, que está rodeado de códigos escritos.

Conclusão

O embasamento da teoria histórico-cultural serve para compreender melhor o desenvolvimento da criança, permitindo encaminhar propostas de forma eficiente, possibilitando o aprendizado e sucessivamente o desenvolvimento nos educandos. Levando em conta as bases epistemológicas da teoria apresentadas neste trabalho, percebe-se a importância do professor, que juntamente com suas estratégias de ensino, precisa agir diretamente na zona de desenvolvimento proximal do aluno, ajudando-o a realizar sozinho o que antes precisava de ajuda.

Nesse sentido, a leitura compreendida em viés histórico-cultural, é trabalhada por meio de estratégias diferenciadas, em que o incentivo, a motivação e a necessidade pela leitura invadam o ambiente escolar de forma significativa, sendo trabalhada de forma viva, dinâmica, interacionista, onde o aluno lê e participa, dizendo sua palavra, não meramente decodificando sem compreensão.

Referências Bibliográficas

ALLIENDE, Felipe. CONDEMARÍN, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.

3ª edição. Porto Alegre, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da criação verbal; prefácvio a edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CUNHA, Maria Inez da Silva da. Oliveira, Marta Regina Furlan de. Alfabetização e letramento à luz da perspectiva histórico cultural. III Jornada didática. Desafios para a Docência e II Seminário de pesquisa da CEMAD. Londrina, 3, 2, 95-112, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Ramos, Bruna Sola. (Orgs.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

362

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

SALETE, M.

mar_sal64@hotmail.com

Palavras-chave: Leitura; Compreensão Leitora; Estratégias de Leitura; Ensino de Leitura; Formadores de Leitores

Introdução

Nesta comunicação apresenta-se uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é avaliar a contribuição do ensino de estratégias de compreensão para o desempenho em leitura a um grupo de docentes de escolas públicas.

Ensinar a ler eficientemente exige ser um leitor proficiente. Por essa razão, neste estudo, focaliza-se quem ensina - os professores, visando refletir acerca de uma realidade que se perpetua na escola: o círculo vicioso que faz com que os alunos, não aprendendo a monitorar o processo de compreensão no ensino básico, cheguem à universidade, e dela saiam, como leitores não proficientes, e, aqueles que cursam licenciaturas, ao voltarem ao contexto escolar com as mesmas dificuldades em leitura, reproduzam em sala de aula as falhas de sua trajetória formativa.

Metodologia

Esta pesquisa, de cunho intervencionista no viés da Psicolinguística, caracteriza-se por ser de caráter quase experimental, com análises qualitativas e quantitativas.

Partindo do princípio de que, para ser formador de leitor, o docente precisa ser um leitor proficiente, a presente pesquisa elege como participantes sujeitos-leitores que são professores. Os sujeitos são 26 professores de duas escolas públicas que integraram o Projeto Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC (edital 49/2012/CAPES/INEP/OBEDUC) – núcleo UFSC, de 2013 a 2015, os quais aceitaram livremente o convite para participar. Os instrumentos de coleta de dados são: um teste de desempenho em leitura e protocolo verbal, antes da intervenção e outro após a intervenção. Os testes de compreensão leitora visam à mensuração da competência em leitura dos sujeitos pesquisados. Já a técnica de protocolo verbal tem por objetivo investigar os processos cognitivos do participante durante a leitura. A intervenção ocorre nas duas escolas em dois bimestres, com um encontro semanal de 120 minutos (2 horas relógio), por oito semanas, totalizando 20h.

A fase de intervenção, consiste no ensino sistemático de estratégias de compreensão leitora por meio de oficinas de leitura, visando à potencialização da capacidade de compreensão dos responsáveis pela formação de leitores na escola.

Resultados e Discussão

Por estar em andamento não é possível apresentar os resultados e a discussão. Assim, apresenta-se o que motivou a pesquisa, o problema e a principal hipótese que a norteia. Por ser uma atividade complexa composta por múltiplos processos interdependentes, a leitura é um objeto que deve ser ensinado de forma sistematizada, inclusive nos cursos de

formação inicial e continuada de professores. O Projeto "Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC" foi desenvolvido em rede, de maio de 2013 a julho de 2015, por meio do Programa Observatório da Educação (Capes/Inep - edital 049/2012). A temática central foi a capacitação dos docentes de educação básica de todas as áreas para o ensino da leitura, a partir das concepções, práticas, projetos e realidades das 18 escolas públicas atendidas pelos três núcleos: Unesc (Criciúma), UFSC (Florianópolis) e UFFS (Chapecó). Entre as ações do Projeto, que visou, ainda, capacitar continuadamente os graduandos, mestrandos, doutorandos e professores bolsistas, realizou-se pesquisa diagnóstica da realidade das instituições escolares no que concerne à leitura e ao ensino de leitura em todas as áreas do conhecimento. Como parte do diagnóstico, que envolveu análise documental e dos índices escolares, os grupos focais de cada unidade de educação básica atendida foram constituídos e entrevistados, por meio de entrevistas semiestruturadas, cujos temas contemplaram concepções, estratégias, ensino e avaliação em leitura, como também literatura e livro didático. As análises dessas entrevistas indicaram que a maior parte dos professores admitem que pouco leem e que desconhecem o processo de leitura, o que, defende-se, pode interferir negativamente em seu desempenho como leitores, acarretando em planejamentos e aulas que não tomam a leitura como um objeto de conhecimento a ser ensinado. A partir das pesquisas realizadas durante dois anos por meio desse projeto, nasceu esta pesquisa, a qual pretende contribuir para a formação docente em relação a essa complexa habilidade. Considerando que o comportamento estratégico em leitura pode ser ensinado, o problema de pesquisa é: se o ensino de estratégias de leitura a professores pode resultar na melhoria de seu desempenho leitor. Para responder essa questão serão elaboradas oficinas para o ensino de estratégias metacognitivas de leitura.Antes da realização dessa intervenção será aplicado um pré-teste de leitura e ao final dessas oficinas será aplicado um novo teste a fim de responder as duas questões suscitadas pelo problema de pesquisa apresentado: o ensino e a de estratégias de leitura contribuem para o melhor desempenho em leitura dos sujeitos pesquisados? A aprendizagem de estratégias de leitura promovem mudanças no seu comportamento leitor?

A literatura sobre o papel do emprego de estratégias metacognitivas na proficiência em leitura, defende que o seu emprego é responsável por facultar ao leitor as condições necessárias para focalizar a atenção nos conteúdos importantes, determinar objetivos de leitura e empreender medidas de reparo após a detecção de dificuldades na compreensão (SOLÉ, 2009; SOUZA, 2004), baseado nisso, a hipótese principal que este estudo visa comprovar é a de que o emprego consciente de estratégias de leitura promove um aumento na compreensão textual tendo efeito positivo sobre o desempenho em leitura.

Conclusão

Ler é uma competência que envolve tanto a decifração do código escrito quanto a compreensão do texto lido. Assim, da mesma forma que é possível ensinar a decifrar o sistema de escrita alfabético, também é possível ensinar os processos que contribuem para a compreensão.

Para ensinar leitura é fundamental que o professor seja leitor proficiente e tenha diversificadas experiências de leitura que lhe permitam produzir e negociar sentidos coerentes e relevantes. Nessa perspectiva, considerando que não se ensina uma competência que não se tem, nesta pesquisa, tomou-se professores como sujeitos e focalizou-se o ensino das estratégias metacognitivas que contribuem para o monitoramento do ato de ler e para a compreensão do texto escrito.

Referências Bibliográficas

BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, D. (Ed.)

Handbook of reading research. New York: Longman, 1984. p. 353-394.

RUMELHART, D. E.Toward an interative model of reading. In: SINGER, H; RUDDELL,R. Theoretical models and process of reading. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p.722-751.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 2009

SOUZA, A. C. de Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004

Fonte Financiadora

CAPES

402

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

JESUS, T. D., SILVA, N. B. S.

talitaduarte_sc@hotmail.com, naiarabss@hotmail.com

Palavras-chave: Formação; Leitura; Letras; Ensino

Introdução

A formação leitora no curso de Letras, assim como nas demais licenciaturas, é de grande importância e vem sendo assunto de muitas pesquisas da área. Estudar leitura contribui em grande proporção ao acadêmico, sendo que, quando se tem conhecimento dos benefícios e processos, a prática, conseguintemente, torna-se mais proficiente. Por esse motivo, a existência de disciplinas voltadas para a formação leitora no curso de Letras é de grande importância, visto que estes acadêmicos (e futuros docentes) terão papel fundamental no desenvolvimento da proficiência por parte de seus alunos. Sustentada por teóricos interacionistas, como Solé (1998) e Leffa (1996), esta pesquisa tem por objetivo analisar o lugar da formação leitora na Grade Curricular do Curso de Letras (Língua Portuguesa) da UNESC.

Metodologia

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2015, contudo, é importante ressaltar que algumas das reflexões a ela relacionadas ocorreram a partir de debates realizados em meio às reuniões do projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC” (Obeduc/Capes) que, diante de indicadores nacionais e internacionais relacionados à leitura, vem promovendo a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, com o propósito de oferecer uma formação leitora de maior amplitude aos professores da Rede Pública de SC. Sendo que, para a efetivação do projeto, formou-se um grupo de acadêmicos, professores, mestres, e doutores, e, por meses, teorias psicolinguísticas relacionadas à leitura foram estudadas, para posteriormente, ir a campo coletar os dados no contexto escolar. Os encontros aconteciam semanalmente, objetivando a discussão de um texto previamente lido pelos participantes. Por meio destes estudos, o grupo situou-se em um lugar teórico que estuda a leitura na perspectiva interacionista.

Nesta perspectiva, foi feita uma revisão teórica com o objetivo de, posteriormente, qualificar os dados analisados. Após, utilizando como corpus a Grade Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UNESC, disponibilizada pela coordenação, objetivou-se encontrar disciplinas que continham “formação leitora” em sua ementa, para, então, dar-se início a análise proposta, instituindo-se, assim, uma pesquisa bibliográfica e qualitativa.

Resultados e Discussão

Observou-se que, atualmente, três disciplinas que constam na Grade Curricular do curso abrangem a formação leitora, sendo que uma delas é específica e outras duas abrangem o tema em alguns aspectos. Traremos para a análise, ainda, o plano de ensino destas disciplinas para verificar a existência da formação leitora, por não estar totalmente

explícita nas ementas. Isto é possível devido à pré-efetivação das disciplinas, o que ainda não ocorreu com a seguinte – "18000 - Processos de Leitura e Produção de Textos". É importante ressaltar que a Grade Curricular analisada é recente (iniciou-se no ano de 2014).

Conforme análise, é possível constatar que a disciplina "17983 - Teorias de Aquisição e Aprendizagem De Língua Materna", apesar de induzir ao estudo de teorias acerca de letramento, não abrange a formação leitora do acadêmico. Em sua bibliografia, nota-se a utilização de teóricos como: Soares (2004); e Souza (2001), ambos com obras voltadas para o tema alfabetização e letramento.

Quanto à disciplina "17997 - Prática de Análise Linguística",observou-se situação inversa, pois, embora não seja uma disciplina específica, foi possível constatar, por meio do Plano de Ensino, que a formação leitora é efetiva. As estratégias leitoras, consideradas por Solé (1998) como fundamentais para o processo de leitura, são práticas constantes nesta disciplina. Além disso, toda a sua bibliografia está voltada para a produção de sentido do texto por parte do leitor, a saber: Solé (1998); Kato (2000); Souza (2008).

Por fim, a disciplina efetivamente voltada para a formação leitora – "18000 - Processos de Leitura e Produção de Textos", não deixa a desejar no que diz respeito a sua ementa. Aquilo que se considera, aqui, como essencial para o processo de construção de sentido na leitura está inserido nas bibliografias sugeridas: Koch (2009); Britto (1984); Kleiman (1995); Silva (2003).

Por meio desta pesquisa, foi possível constatar que, atualmente, o curso de Letras – Língua Portuguesa da UNESC objetiva a formação leitora de seus acadêmicos. Ao olharmos para Grades anteriores, percebemos que a mudança é recente, pois a disciplina que efetivamente trabalha a formação em leitura não está disponível para o curso de Letras – Português/ Inglês. Isto é um problema, pois apesar de não existir mais a possibilidade de ingresso neste curso, algumas turmas irão sair sem a formação qualificada em leitura. Outro ponto que nos chamou atenção foi em relação ao momento em que a disciplinas serão cursadas – 4ª e 5ª fase. Se levarmos em consideração que o curso possui apenas 6 fases, perceberemos que esta formação ocorre tarde demais. Caso o aluno não tenha um grau de letramento adequado, ou não saiba usar as estratégias leitoras, poderá permanecer assim até a segunda metade do curso.

Conclusão

Desta forma, apesar de nossa satisfação com a formação atualmente proporcionada pelas disciplinas, acreditamos que se faz relevante uma reflexão acerca do lugar destas disciplinas na Grade Curricular. É importante pensar que apenas a análise das ementas e planos das disciplinas não nos leva a (não) certeza da formação leitora por parte dos acadêmicos, visto que a prática do professor pode influenciar muito. Algumas disciplinas podem não objetivar o trabalho com a formação leitora em seu ementário e o professor, por meio de sua prática, realizá-la. Deste modo, pretendemos, posteriormente, aprofundar esta pesquisa com um olhar para a prática pedagógica dos professores a frente das disciplinas cujas ementas foram aqui referenciadas.

Referências Bibliográficas

LEFFA, Vilson J. Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – D C Luzaato, 1996. 98 p.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

SILVA, Adriana da. Um estudo sobre as estratégias de leitura e os alunos de letras. 2009. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_2108.pdf >. Acesso em: 09

abr. 2015.

UNESC. Projeto Político do Curso de Letras. Criciúma, 2014.

Fonte Financiadora

CAPES

406

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

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

lourivalfaed@gmail.com, francigarces@yahoo.com.br, evita.alicia99@gmail.com

Palavras-chave: Alfabetização de Idosos; Aprendizagem da Leitura; Aprendizagem da Escrita

Introdução

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico realizada com idosos em processo de alfabetização que procurou identificar práticas curriculares exitosas no desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura de alfabetizandos(as) com mais de 65 anos de idade. A inquietação que gerou o tema/problema é parte de uma ação integrada de pesquisa e extensão do Núcleo de Apoio Pedagógico em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).Nesta ação acompanhamos desde 2004 turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos na região da Grande Florianópolis/SC. Neste contexto identificamos 05 idosos que nos ensinaram com a própria vida e nos momentos de aprendizagem em turmas de alfabetização de adultos, os desafios da produção textual na terceira idade.

Metodologia

Segundo Moraes (1993), a Fenomenologia é ao mesmo tempo uma filosofia e um método para se chegar a compreensão dos fenômenos, aquilo que se manifesta em si mesmo à consciência que se torna visível. Isso nos encaminha a uma atitude a partir da qual apreendemos a experiência vivida conforme ela é vivenciada. Rezende (1990) nos ensina que cada pesquisador em fenomenologia descobre o seu caminho, sua atitude e seu olhar para o fenômeno. Neste trabalho as entrevistas que duraram em tono de 90 minutos foram realizadas no período noturno nas escolas em que os idosos estudavam na ocasião da pesquisa. Sempre ocorreram num clima de abertura e cumplicidade. Os dados fluíram destas perguntas iniciais: colega, como você já sabe, estamos realizando uma pesquisa e neste sentido a sua participação é fundamental. Gostaria que você falasse abertamente no tempo que desejar sobre: qual a sua avaliação sobre seu processo de aprendizagem na alfabetização? Como você está se vendo em relação à leitura e a escrita após ingresso na Educação de Jovens e Adultos? Segundo Moraes (1993), pode-se descrever três momentos da investigação fenomenológica: o primeiro consiste num olhar atento para o fenômeno, procurando percebê-lo em sua totalidade; o segundo momento consiste em descrever o fenômeno, sem deixar-se levar pelas crenças e pré-conceitos e o último momento consiste em um mergulhamos nos aspectos essenciais do fenômeno.

Resultados e Discussão

Conforme Costa (1998), a descrição das falas, a apreensão do todo a discriminação das unidades de significado desse todo, a interpretação dessas unidades a partir de nosso olhar e a elaboração das estruturas de significados é um caminho que o rigor não pode ser excluído. Neste resumo apresentamos a transcrição de algumas entrevistas.

Assim, o movimento de ir vir aos dados possibilitou-nos chegar as seguintes dimensões.

O DESEJO DE LER E AMPLIAÇÃO DOS REPERTÓRIOS DE LEITURA POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO

Quando via os meus filhos lendo e depois os meus netos, eu pensava com uma angustia no coração, será que eu não posso ler. Eu não consigo explicar com palavras a alegria de ler. Por exemplo, quem pode descrever a alegria de ir num supermercado e saber o que está escrito em cada parte isso é bom demais – Laura.

Os idosos em processo de alfabetização revelam que sentem o desejo de ler, de pertencer a sociedade letrada. Möl (1997) nos adverte que com o desenvolvimento da informática e da tecnologia avançada, nas perspectivas da pós - modernidade, o domínio do conhecimento desempenhará um papel mais decisivo nas atividades sociais e produtivas do desenvolvimento. A necessidade da apropriação da leitura e da escrita, no mundo contemporâneo, continua se impondo uma vez que vivemos numa sociedade, complexa em sua diversidade cultural. Na atualidade a exigência da alfabetização e da leitura torna-se quase um fator de sobrevivência.

A ALEGRIA DE LER NA TERCEIRA IDADE

Eu estava numa missa. E li pela primeira vez a saudação inicial. Foi emocionante. Sempre pegava os folhetos e hinários e não sabia ler e disfarçava que sabia sabe. Hoje é uma alegria eu posso ser chamado e ler na frente de todo mundo. - Antonio.

Para Luijpen (1973) o conhecimento não é algo entre duas realidades diversas, mas o próprio sujeito envolvido no mundo. Nesse movimento encontro-me enquanto consciência engajada (REZENDE, 1990). Snyders (1993) alerta que somente se o aluno sentir alegria nas aprendizagens da escola é que poderá avançar em busca do que não conhece.

Na fala dos sujeitos a alfabetização frutifica não apenas como domínio do código, mas como abertura e possibilidade de viver o mundo de forma mais enriquecedora por meio da leitura. Partimos da compreensão que leitura é entendida nessa contexto como um processo ativo, no qual o leitor idoso interage criando hipóteses, mobilizando seu conhecimento prévio em função de novos sentidos a cada oportunidade de leitura.

O PODER DA ESCRITA NAS DIFERENTES SITUAÇÕES DA VIDA.

Tu vai achar até estranho, mas a relação com meus filhos e netos melhorou. Uso até facebook.- Fátima.

Para Freire (1971) a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas de forma consciente. É entender o que ser ler e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente.

Conclusão

Pensar na Alfabetização de Jovens, Adultos e idosos exige de todos compromisso. Compromisso este, não com a manutenção da sociedade que está posta, mas com sua radical transformação. Isto na alfabetização é ter clareza que a mesma jamais pode reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Assim do ponto de vista dos processos de leitura e escrita, as entrevistas analisadas apontaram as seguintes dimensões: o desejo de ler e ampliação dos repertórios de leitura por meio da alfabetização; a alegria de ler na terceira idade e o poder da escrita nas diferentes situações da vida. Em síntese a vida se mistura se ensopa com o texto de cada um em processo de alfabetização.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução a filosofia. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993. 395 p.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASLAVSKY, Berta. Escola e alfabetização. São Paulo: UNESP, 1993.

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

COSTA, Maria Teresa Amaral. O olhar do universitário sobre a existência: o projeto de vida como desafio do III milênio. 1998. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.

FAUNDEZ, Antônio. Oralidade e escrita. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FRANÇA, Carlos. Psicologia fenomenológica: uma das maneiras de se fazer. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

____. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do Novo Tempo. São Paulo: Cortez, 1982, p. 22.

____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. Série educação. São Paulo: Ática, 1993.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIORGI, Amadeo. Phenomenology and psychological reseach. Pittsburg Dusquene University, 1985.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, v. 11 , n. 56, out./dez. 1992.

KEEN, Emet. Introdução à psicologia fenomenológica. Trad. Helena de Barros Condes Rodrigues. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

KLEIMAN, Angela.(org). Os significados do letramento. Campinas. Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaca; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. Introdução a fenomenologia existencial. São Paulo: E.P.U., 1973.

MERLEAU-PONTY, M. Ciências do homem e fenomenologia. Trad. Selma Tannus Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.

____. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÓL, Maria de Lourdes da Costa. Educação de Jovens e Adultos: realidade da alfabetização. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, 1997.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensino e o aprender. Porto

Alegre: Mediação, 1996.

MORAES, Roque. Fenomenologia: uma introdução. Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 24, p. 15-24, 1993.

MORAIS, Regis de Oliveira. O que é ensinar. São Paulo: EPU, 1986.

MTZLER, Ana Maria; CARPENA, Lygia Becker; BORGES, Regina Maria Rabelo. Fenomenologia como filosofia e como método de investigação em pesquisas educacionais. In: ENGERS, Maria Emília A. (Org.) Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão. EDIPUCRS, 1994.

REZENDE, Antônio Maria. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. O conceito de alfabetização. Porto Alegre, 1984. (mimeo).

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1997.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 125 p.

THOMAZ, Teresa Cristina. Significação do aprender matemática. 1995. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

Fonte Financiadora

UDESC

491

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

CORTEZ, D., BACK, A. C. D. P.

dayane_cortez@yahoo.com.br, acb@unesc.net

Palavras-chave: Ensino de Língua; Português Língua Estrangeira; Celpe-Bras; Língua Estrangeira; Leitura

Introdução

O trabalho de ler é extremamente complexo e envolve inúmeras atividades cognitivas. Conhecer este processo se faz extremamente necessário para que o professor possa trabalhar mais efetivamente a habilidade de leitura com seus alunos. A pesquisa em Leitura tem trazido contribuições significativas para uma pedagogia da Leitura que, a exemplo do que se tem produzido em ensino de leitura em língua materna (OBEDUC – Ler & Educar), pode jogar luz ao processo de ensino-aprendizagem de PLE. Partindo deste pressuposto, utilizamo-nos de referenciais teóricos como Kleiman (2001), Kato (1999), Leffa (1998), com o objetivo de refletir sobre a concepção de leitura e suas relações com o Certificado de Proficiência de Português do Brasil – Celpe-Bras.

Metodologia

O Certificado de Proficiência de Português do Brasil, doravante Celpe-Bras, foi um instrumento criado pelo Ministério da Educação, apoiado pelo Instituto de Pesquisa e Ensino, com o intuito de aferir a competência linguística de alunos de PLE de diferentes partes do mundo. Considerando a concepção de leitor competente, apreendida a partir deste exame, que o faremos à luz da teoria interacionista, no cotejo com pesquisas anteriores que abordem o Celpe-Bras e estudos diversos sobre a aprendizagem da leitura no contexto de Língua Estrangeira, realizamos uma análise documental a partir do levantamento e estudo das atividades de leitura, presentes no livro didático Terra Brasil - Curso de língua e cultura, de ensino de PLE, 1998, destinado ao público adulto.

Com base no exposto e de modo a observarmos como as propostas e orientações pedagógicas se configuram no horizonte do exame, sempre considerando a concepção de um leitor competente, examinaremos em que medida as atividades didáticas propostas dialogam com a concepção proposta pelo exame, uma vez que não há documento oficial que balize o ensino de PLE dentro ou fora do país.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica em princípio, apresentam-se discussões e concepções de leitura do Português como Língua Materna em paralelo ao nosso escopo o PLE, suas semelhanças e distanciamentos no processo de leitura para um aluno estrangeiro, para em um segundo momento, com caráter exploratório, compará-las, destacando suas relações com as atividades de ensino presentes nos livros didáticos analisados e as concepções definidas pelo exame Celpe-Bras.

Resultados e Discussão

O presente artigo faz parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento e, por isso, basicamente é de cunho bibliográfico e análise documental até o presente momento.

Os resultados da pesquisa analisados até agora indicam que a concepção que subjaz nos livro didáticos selecionado é a de leitura como reprodução e não como produção de

sentidos, ficando reduzida a exercícios de compreensão e interpretação de texto e a manipulação mecanicista de sentenças, embora a proposta dos autores dos livros didáticos analisados, seja a partir da leitura de tarefas comunicativas, por meio dos gêneros textuais, de acordo com os princípios do Certificado de Proficiência de Português do Brasil (Celpe-Bras), orientados por uma visão sociointeracionistas.

Ao realizarem o exame, os alunos são submetidos à execução de tarefas por meio das quais devem comprovar seu nível de proficiência na variante brasileira da língua portuguesa. As tarefas são pensadas como situações para agir no mundo, para utilizar a linguagem com um propósito social. Assim, uma tarefa possui um direcionamento claro, a um ou mais interlocutores, com um propósito evidente de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para felicitar) e um interlocutor (escrever um texto para um jornal, para um chefe, para um amigo), de forma que o examinando possa adequar seu texto ao propósito da comunicação e ao interlocutor. A leitura global desta tarefa passa a ser fundamental para que o examinado a execute da forma que se espera e atinja o objetivo: interaja socialmente com desenvoltura nesse idioma.

Observamos, porém, que os alunos estão expostos ao ensino e a aprendizagem de PLE que prioriza a leitura como reprodução dos sentidos deixados pelos autores como se o sentido fosse preexistente, ou seja, independentemente do leitor ou como pretexto para a exploração mecânica de atividades meramente gramaticais, como algo desvinculado da produção, interpretação e construção de significados. Não há preocupação com a leitura global do texto. Este parece-nos ser um cenário que já conhecemos bem dos livros didáticos no ensino de Português como Língua Materna e que é transferido ao ensino de Português como Língua Estrangeira, de acordo com a nossa hipótese.

Outro fator que parece não ser levado em consideração é a formação cultural prévia e experiência de mundo de cada aluno na produção de material didático de ensino do Português como Língua Estrangeira. Nosso leitor/aluno são adultos, já leitores em ao menos uma língua e que possuem um sistema de leitura já estruturado e acompanhado de uma formação cultural determinada e observamos que, na maioria das vezes, falta-lhes conhecimento para articular com a cultura do Brasil. Por exemplo, se o leitor não conhecer previamente a personagem Emília, de Monteiro Lobato, não entenderá que se trata de uma boneca que fala ao ler seu texto. Entra aí o conhecimento do professor sobre as concepções de estratégias facilitadoras de leitura e o entendimento deste processo.

Conclusão

Observamos concepções de leitura tomando as propostas de atividades trazidas pelo livros didático Terra Brasil – Curso de língua e cultura e sua aplicação ou não em suas atividades práticas, baseadas nas tarefas do exame Celpe-Bras. Acreditamos que o entendimento claro do professor das concepções de leitura de cunho interacionistas, pode fazer com que as atividades deixem de focalizar-se na concepção redutora de leitura mecanicista e de interpretação e possa orientar de forma mais objetiva e coerente o trabalho nessa área, refletindo sobre os efeitos das concepções de leitura, sujeito e linguagem na constituição e formação do sujeito-aluno leitor de Português Língua Estrangeira.

Referências Bibliográficas

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A produção de gêneros escritos no exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros. In: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar. Acesso em 17 de março de 2016.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret, Maria José Aparecida Almeida. Terra Brasil: curso de língua e cultura. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. In: http://portal.inep.gov.br. Acesso em 17 de março de 2016.

KATO, Mary Aizawa. O Aprendizado da leitura. São Paulo. Martins Fontes, 199.

KLEIMAN, Angela. Leitura: Ensino e pesquisa. Campinas, 2ª edição. Pontes, 2001.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. In: http://portal.mec.gov.br/celpe-bras. Acesso em 17 de março de 2016.

OBERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO - OBEDUC In: http://obeduc-lereeducar.blogspot.com.br/p/obeduc.html . Acesso em 18 de março de 2015.

SIPLE. Aprendizagem de leitura em PLE/PL2. In: http://www.siple.org.br. Acesso em 15 de março de 2016.

515

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

JESUS, T. D., BACK, A. C. D. P., SCHLICKMANN, C. A.

talitaduarte_sc@hotmail.com, acb@unesc.net, cas@unesc.net

Palavras-chave: Leitura; Estratégias; Letras

Introdução

Este trabalho de pesquisa, em andamento, é uma investigação a respeito da utilização de estratégias de leitura de acadêmicos do curso de Letras da UNESC e a compatibilidade destas estratégias para com as citadas por teóricos, como: Kleiman (2009), Leffa (1996) e Solé (1998). De acordo com Kleiman (2009), ler não inclui apenas decodificar um texto, mas é também uma ativação de esquemas que geram a compreensão deste. Contudo, algumas estratégias importantes para o processo de leitura não são inatas ao indivíduo e precisam ser ensinadas. (LEFFA, 1996) Assim, a presente pesquisa surgiu por reflexões a respeito da proficiência leitora de futuros docentes, que precisarão ensinar e incentivar a prática leitora a estudantes da educação básica.

Metodologia

Algumas das indagações relacionadas a este estudo ocorreram a partir de debates realizados em meio às reuniões do projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC” (Obeduc/Capes), e ganharam maior amplitude e forma a partir do PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. A pesquisa foi realizada com acadêmicos da segunda e oitava fase do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC no ano de 2015, com o intuito de perceber quais as concepções de leitura e estratégias utilizadas por estes acadêmicos. Ao escolher o corpus desta pesquisa, pensamos em, de certa forma, olhar para a formação de leitura oferecida ao longo do curso, e por isso optamos por questionar alunos que estão no inicio da graduação e alunos que estão finalizando-a. Para isso, elaboramos um questionário com oito perguntas, sendo três delas objetivas e as restantes argumentativas. Sendo que, entre as questões que nortearam a proposta, destacam-se: “o que é leitura para os acadêmicos de Letras?”; “Quais as estratégias utilizadas pelos acadêmicos?”; “O ensino-aprendizagem de leitura tem sido relevante nas salas de aula do curso de Letras?”. Contudo, para este estudo, dada a amplitude das respostas, baseia-se em cinco das oito questões propostas. As demais questões serão utilizadas em pesquisas posteriores. A pesquisa em questão é de cunho qualitativo e bibliográfico, uma vez que objetiva analisar de forma qualitativa – à luz de teóricos da área – as respostas obtidas por meio do questionário.

Resultados e Discussão

Conceituar leitura não é uma tarefa tão simples, visto que os próprios teóricos da área possuem visões diferentes sobre o tema. Neste estudo, teremos como base teórica autores interacionistas, isto é, que definem leitura como um processo que vai além da decodificação e exige um leitor ativo. Segundo Solé (1998, p. 22), “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que

guiam sua leitura". Para a autora, o leitor precisa ter objetivos claros ao iniciar uma leitura para que possa chegar à compreensão de um determinado texto. Afirma-se, ainda, que um mesmo leitor pode atribuir significados diferentes ao mesmo texto de acordo com seus objetivos de leitura. Neste sentido, temos aqui um diálogo entre leitor, autor e texto: uma interação. De acordo com Kleiman (1989), tanto o autor quanto o leitor possuem responsabilidade no processo de leitura, pois aquele precisa ser informativo, claro e relevante para que este possa acionar os conhecimentos prévios necessários para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, existe uma interação mais complexa a nível cognitivo: a interação entre os conhecimentos do leitor, bem como a capacidade do leitor de organizá-los. Kleiman (1989, p. 15) afirma que "sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão". A ativação dos conhecimentos prévios, por sua vez, trata-se de uma estratégia cognitiva, ou seja, não consciente. Contudo, quando o leitor não possui conhecimentos prévios relevantes na memória de longo prazo, precisa conhecer estratégias que colaborem para a compreensão, pois, caso contrário, pode provocar o quê Smith (2003) chama de "visão em túnel". De acordo com o teórico, isso ocorre quando o leitor foca no "conhecimento visual" – aquele que os olhos captam e que pode, ou não, pertencer a nossa memória – e, como a nossa memória é limitada para processar este tipo de conhecimento, o leitor passa a ver muito pouco, como em um funil. Assim, quando o leitor opta por reler um texto ao não conseguir compreender a leitura, sem procurar o auxílio de nenhuma outra estratégia, pode provocar esta situação. Pode-se afirmar, nesta perspectiva, que a leitura exige algumas competências do leitor para a atribuição de significados e vai além da decodificação.

Essas e outras contribuições teóricas vêm auxiliando o olhar para os questionários respondidos pelos futuros docentes, com o intuito de perceber a (não) relevância do ensino de estratégias de leitura aos acadêmicos do curso de Letras. Até o presente momento, considerando-se que a pesquisa está em andamento, observou-se que os acadêmicos tendem a ingressar no curso de Letras com concepções ingênuas e empíricas a respeito da leitura e seu processo. Embora o curso propicie debates sobre o assunto, em parte dos casos, não é possível constatar amadurecimento teórico se compararmos ingressantes e egressos.

Conclusão

Não é possível ainda ter um resultado conclusivo a respeito da prática leitora dos acadêmicos. Contudo, pode-se afirmar que se faz necessário maior empenho da Universidade, assim como dos futuros docentes, para a visualização de leitores proficientes que possam mudar a realidade atual do ensino de leitura na educação básica. Visto que, conhecendo as estratégias de leitura e utilizando-as em seu cotidiano, o professor de Língua Portuguesa poderá utilizar-se destes conhecimentos na sua tarefa de ensinar seus alunos a serem bons leitores. Do contrário, veremos as repetidas tentativas de ensinar leitura como se isso fosse algo da formação genética do aluno, como se aprender a ler fosse algo inato.

Referências Bibliográficas

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – D C Luzaato, 1996. 98 p.

SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003. 428p.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

Fonte Financiadora

PROPEX /PPGE – UNESC.

558

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

FINGER-KRATOCHVIL, C., SCHEFFER, G. A.

cf-k@uffs.edu.br, scheffer_gabriel@hotmail.com

Palavras-chave: Leitura; Competência Leitora; Compreensão em Leitura; Formação de Professores; Letras

Introdução

Em diferentes esferas e perspectivas, a leitura e a formação de leitores passou a ser tema para estudiosos e pesquisadores, gestores públicos, agências internacionais de desenvolvimento, mídia, etc. Entretanto, esse reconhecimento ainda tem abrangência restrita, prevalecendo uma equivocada concepção de que o ensinar e aprender a ler é uma tarefa simples e que não demanda um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades que são desenvolvidas no percurso da relação do leitor com as diferentes formas de leitura no qual se depara no seu dia a dia, seja na escola, seja fora dela. Dados que corroboram para essa verificação são os resultados desanimadores que os estudantes brasileiros têm obtido em avaliações, tanto de caráter nacional como internacional, especificamente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Metodologia

Decidiu-se por analisar a competência leitora de um grupo de sujeitos, acadêmicos ingressantes no curso de Letras de uma universidade, localizada no interior do estado de Santa Catarina, com o intuito de verificar suas respectivas bagagem e habilidades em relação à leitura no início da graduação. Além disso, procurou-se também averiguar o desenvolvimento (ou não) destas habilidades após sete semestres de graduação. Para isso, aplicou-se uma bateria de testes em dois momentos, no início e na sétima fase do curso. Os instrumentos, elaborados por Finger-Kratochvil (2010), para a mensuração da competência leitora consistiram em três unidades de leitura (ULs) compostas por textos e questões de compreensão leitora. As ULs apresentam tarefas de leitura em diferentes níveis de complexidade, observados os três domínios de complexidade visando o PISA: Interpretação da Informação (II), Recuperação da Informação (RI) e Reflexão e Avaliação (RA). Ao avaliar a competência leitora, no domínio Recuperação da Informação, esperava-se que os participantes utilizassem as habilidades de detectar uma ou diversas partes de uma informação relevante no texto. Dentro da Interpretação da Informação, os participantes necessitavam realizar inferências, além de construírem sentidos, a partir da localização de uma informação específica, ou de várias partes do texto lido, para chegar, assim, a ideia principal do texto. Considerando o domínio Reflexão e Avaliação, esperava-se que os participantes fossem capazes de fazer conexões entre as informações no/do texto, e a partir das suas experiências e conhecimento de mundo, efetuassem conexões entre as informações, refletindo a respeito de seu teor e, consequentemente, avaliando-as.

Resultados e Discussão

A avaliação dos dados coletados foi realizada a partir dos protocolos de avaliação,

disponibilizados no trabalho de Finger-Kratochvil (2010), calculando-se o escore final dos participantes nas ULs nos dois momentos de coleta realizados. Os resultados deste estudo apontam para a vulnerabilidade na construção das habilidades de compreensão leitora, tanto do ingressante como do acadêmico em fase final do curso superior. Em testes realizados pelos participantes, enquanto sujeitos ingressantes da graduação, mais especificamente nas tarefas englobadas na (UL01), notou-se que nenhum dos sujeitos obteve pontuação máxima nos seus respectivos desempenhos. Além disso, verificando os resultados destes mesmos testes realizados após sete fases do curso, notou-se que praticamente os mesmos desafios predominaram: não foram constatados nenhuma pontuação máxima na efetuação das tarefas. Também percebeu-se que quanto mais alto o grau de complexidade das tarefas nos diferentes domínios avaliados, maiores foram os problemas para a resolução das tarefas. Veja-se, por via de ilustração, a questão 07 da UL03. Visto que fora uma questão de grau 5 de dificuldade do domínio Recuperação da Informação, esperava-se que os sujeitos recuperassem uma informação dada no texto realizando a integração de duas partes da mesma sentença. Seis dos nove participantes da pesquisa, enquanto participantes da sétima fase do curso de Letras, não obtiveram pontuação nesta tarefa. Além destas constatações, verificou-se que o domínio Reflexão e Avaliação da informação apresentou acentuada fragilidade, inclusive observando-se os participantes concluintes. Constatou-se que na exigência do trabalho com informações competitivas, relacionando o assunto com seus próprios conhecimentos, em várias tarefas eles não conseguiram apresentar os resultados esperados. Observou-se que, mesmo em questões com os mais baixos índices de dificuldade desse domínio, as fragilidades ficam demonstradas. Como observado na questão 05, tarefa também da UL01 da bateria de testes de leitura aplicados, notou-se um índice de frustração de 93,3%. A tarefa, de nível 2 em complexidade, exigia que os participantes realizassem comparações entre a figura da mulher na época do império a partir do seus próprios conhecimentos de mundo. Porém, a maioria dos sujeitos fizeram cópia fiel de trechos do texto sem ao menos efetuarem ligações com os saberes de mundo que já conheciam sobre o assunto lido. Comparando o desempenho dos participantes nos dois momentos de avaliação, verificou-se o ingresso de estudantes no ensino superior com uma bagagem leitora carente, visto que as exigências em leituras nesta etapa de formação requerem um alto índice de habilidades e compreensão leitora. Contudo, percorridos sete fases da academia, percebeu-se a ocorrência de uma evolução nestas capacidades, porém, ainda, com a presença de inconstâncias no aperfeiçoamento das habilidades, especificamente nas situações que exigem refletir e avaliar informações advindas de um texto.

Conclusão

Por essas razões, compreende-se a necessidade da reflexão acerca da elaboração de estratégias que auxiliem o leitor ingressante no desenvolvimento das suas habilidades em leitura, considerando sua para a importância para a formação do professor de língua portuguesa e estrangeira. A esse (futuro) profissional caberá trabalhar com a leitura e seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, tendo a incumbência de desconstruir um cenário, que na maioria das vezes não tem sido propício para a formação de leitores hábeis e competentes, de acordo com as diferentes avaliações mencionadas. Caberá a ele formar leitores que devem se sentir confortáveis para se confrontar com textos dos mais diversos âmbitos, tanto na academia quanto em outras situações de resolução de problemas.

Referências Bibliográficas

FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura. 2010.677f. Tese. (Doutorado em Letras) - Programa de pós graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC), Florianópolis.

567

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

SOUZA, M. T.

meiri.letras@gmail.com

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Ensino de Leitura; Formadores de Leitores

Introdução

Esta proposta de comunicação é uma amostra de uma pesquisa de mestrado na Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, ainda em andamento, cujo objetivo é investigar o desempenho em leitura inicial de alunos do primeiro ano do ensino fundamental, em duas escolas da rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina. O desempenho em leitura do aluno, ainda que em estágios iniciais, é resultante das práticas pedagógicas somadas ao uso de material didático no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa propõe analisar o desempenho em leitura dos alunos de duas turmas, uma em cada escola, levando em consideração o material didático utilizado pelas docentes e a prática pedagógica.

Metodologia

O presente estudo, de cunho correlacional, insere-se na área de pesquisa da Psicolinguística, e apresentará análises quantitativas e qualitativas. A capacidade de ler não é algo natural ao ser humano, logo, é uma capacidade ensinada e aprendida. Para decifrar algo que está escrito, entender o sistema que rege aquela escrita e fazer bom uso dele, é necessário que o aprendiz passe por algumas etapas de aprendizagem. A primeira etapa, ao acontecer na escola, recebe o nome de alfabetização, e coloca-se como o primeiro grande desafio escolar para as crianças. Durante esta fase, são desenvolvidos diferentes processos cognitivos que tendem a amadurecer à medida que o sujeito aprimora os conhecimentos designados (também) para essa tarefa, como o linguístico. Porém, o futuro desempenho em leitura dos sujeitos em fase escolar inicial pode ser prejudicado, caso o professor ensine de maneira ineficaz seus alunos. Para analisar o desempenho em leitura de alunos em fase inicial, foram escolhidas duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas que integraram o Projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC” (edital 49/2012/CAPES/INEP/OBEDUC), tanto alunos como professoras serão participantes da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados são: entrevista semi estruturadas com as professoras; testes de consciência fonológica, pré e pós-teste de leitura com os alunos e observação escolar. Os procedimentos da pesquisa consistem na aplicação dos testes ainda a serem escolhidos para aplicação e na análise do livro didático utilizado por ambas as professoras.

Resultados e Discussão

Como a pesquisa ainda está em andamento não é possível neste momento apresentar resultados e a discussão dos mesmos, por isso apresenta-se o que motivou a pesquisa e o problema em questão.

O projeto “Ler e Educar: formação continuada dos professores da rede pública de Santa

Catarina" foi o grande impulsionador para a presente pesquisa. O projeto foi desenvolvido em rede, de 2013 a 2015, por meio do Programa Observatório da Educação, entre três universidades do estado: UFSC (Florianópolis), UNESC (Criciúma) e UFFS (Chapecó), e teve como principal objetivo a capacitação de professores de diversas áreas da rede estadual para o ensino da leitura. Dentro dele circularam diferentes perspectivas sobre "o que é" e "como se ensina a leitura". Ao serem analisados os documentos oficiais das escolas participantes do Projeto, tais como Plano Político Pedagógico e diversos planos de ensino dos professores das escolas, pôde-se perceber um distanciamento do que parecia ser planejado para as aulas de leitura (quando existentes nos documentos) para as falas sobre as práticas docentes. Tais falas foram registradas durante entrevistas semiestruturadas, que ocorriam na primeira parte das reuniões de formação continuada nas escolas. As entrevistas continham perguntas sobre concepções em leitura, práticas de ensino relativas à leitura, avaliação em leitura e autoavaliação como sujeito leitor.

Entre os professores participantes das formações, poucos relatavam boa relação com o material didático utilizado em sala, ora o livro não prestava ora o aluno que não acompanhava o livro, e muitos não consideravam-se sujeitos leitores. Souza (2012, p. 82) no início de seu capítulo Sobre o quanto e como lemos (se é que o fazemos): resultados de avaliação dos níveis de competência em leitura no Brasil indaga: "Como é possível que se alfabetizem crianças e adultos, quando não se é, no mínimo, um leitor competente, quando não se conhece o objeto de ensino e aprendizagem e não se compreendem as regras de representação, organização e funcionamento do sistema de notação escrita?". Os grupos focais do projeto

Conclusão

Ler e escrever são necessidades básicas e essenciais aos que vivem nas sociedades letradas. O acesso e a automatização dos mecanismos para realização de leitura e escrita passa, invariavelmente, por processos de ensino e aprendizagem. Portanto, esta pesquisa, que por hora está incipiente, ainda sem conclusões a serem apresentadas, pretende colaborar e enriquecer, de alguma forma, as discussões sobre leitura e formação de professores, bem como colaborar com os projetos já existentes na área, além de outros que possam surgir em Florianópolis ou no estado e, também, lançar a reflexão sobre a atual prática docente, material didático e ensino de leitura durante a fase de alfabetização, apontando para necessidades pertinentes que a educação básica necessita que sejam sanadas urgentemente

Referências Bibliográficas

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 2009.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 2009

SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. da C. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis-SC: NUP/CED, 2012.

Fonte Financiadora

CNPQ

594

Oral

Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente

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

ROSA, A. J., TUON, L. B., BACK, A. C. D. P.

anajuliarosa@unesc.net, ltb@unesc.net, acb@unesc.net

Palavras-chave: Avaliação; Leitura; Psicologia Cognitva

Introdução

A aquisição de habilidades básicas como leitura, se inicia por volta dos seis anos de idade. A aquisição da leitura é bastante complexa, e depende de determinados pré-requisitos e competências, próprios do individuo, da escola ou até mesmo do ambiente. (ARAÚJO, 2008) Quando a criança não consegue aprender a ler dentro da idade esperada, há uma preocupação em realizar uma avaliação diagnóstica, em face da suspeita de deficiência intelectual, de acordo com DSM-V (2014), pode ser definida como funcionamento intelectual inferior à média, levando-se em consideração o QI do indivíduo, associado às limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidade. Partindo dessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é proceder com a avaliação intelectual que consiste em identificar o desempenho cognitivo nos processos de leitura.

Metodologia

O presente trabalho descreve os processos de leitura, realizada no Centro Especializado em Reabilitação CER/II UNESC, em 12 alunos - na faixa etária entre 06 a 09 anos - de ambos os sexos, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, encaminhados por educadores das escolas públicas dos Municípios de Criciúma e região. Os encaminhamentos são feitos por meio de um protocolo prévio, quando há suspeita de deficiência intelectual e/ou alteração cognitiva que possam estar interferindo no processo de aprendizagem. Na avaliação de leitura vem sendo utilizado o instrumento avaliativo PROLEC, proposto por Cuetos (2010) “Provas dos processos de leitura” e as estratégias de leituras utilizadas pelos alunos, por meio da qual se avalia os diferentes processos e subprocessos que interferem na leitura, sendo realizados em categorias as provas de: identificação de letras (nome ou som das letras, igual-diferente), processos léxicos (decisão léxica, leitura de palavras e pseudopalavras), processo sintáticos (estruturas gramaticais, sinais de pontuação) e os processo semânticos (compreensão de orações, compreensão de textos expositivos e narrativos). Para a avaliação utiliza-se de um protocolo de pontuações para posteriormente fazer as análises de resultados. Posteriormente foram feitas as análises e elaborado o diagnóstico psicométrico desses alunos avaliados

Resultados e Discussão

A Psicologia Cognitiva, por meio da Psicolinguística compreende a leitura como uma habilidade complexa em que diversos processos linguísticos são intervenientes. A investigação de habilidades e/ou dificuldades relativas à leitura preconiza-se ser realizada por meio de provas, que se baseiem em processos visuais, auditivos e integrativos. Essas provas permitem que se avaliem a velocidade de acesso ao léxico e acesso à rota lexical e fonológica. Nos testes de leitura foram adotados o modelo da Dupla Rota, a partir da qual a leitura pode ocorrer por meio de um processo que envolve a mediação fonológica

(rota fonológica) ou pelo processo visual direto (rota lexical). Esses por sua vez tratam de explorar todos os processos que interferem na leitura, dos mais periféricos aos mais centrais, bem como, dos mais simples aos mais complexos, buscando derivar de um modelo bem fundamentado sobre o funcionamento de leitura, e os processos que o compõe. Também foi utilizada a Prova de Reconhecimento de Palavras e Pseudopalavras com o intuito de se avaliar a utilização das rotas lexical e fonológica. Observou-se que de forma geral, os alunos com pior desempenho nas habilidades básicas apresentaram, de modo significativo, maior dificuldade tanto na discriminação quanto na rapidez da execução da tarefa, em relação aos demais tipos de desempenho. A coerência entre bons resultados obtidos na avaliação do desenvolvimento da leitura e a melhor proficiência na discriminação de palavras e pseudopalavras, pode ser compreendida em função da maior capacidade na execução da tarefa da leitura pelo cérebro, aproximando dos estudos de Pinheiro (2001) e Capovilla, Capovilla e Macedo (1998) que encontraram resultados semelhantes. Assim, se considerarmos que ler implica em reconhecer a simbologia de grafemas, o processo da compreensão do significado das palavras nesses alunos já esta bem desenvolvido e desta forma elas teriam se utilizado de rotas neurais mais rápidas (Tonelloto, 2005). Por outro lado, entende-se que o maior tempo de reação na discriminação de pseudopalavras do que para palavras, sugere que há um modelo correspondente às primeiras enquanto que, para as pseudopalavras, há necessidade de se efetuar uma busca maior, por meio da memória lexical, o que levaria maior gasto de tempo.

Foram obtidas estratégias que cada escolar utilizou na leitura de um texto, bem como os mecanismos que não estão funcionando adequadamente. Por meio desse instrumento, foi possível identificar os casos de dificuldades ou transtornos de aprendizagem e quais aspectos estão interferindo nas dificuldades da leitura. As crianças avaliadas foram submetidas a esses testes, a fim de mensurar resultados e se chegar a um diagnóstico psicométrico.

Conclusão

O processo avaliativo de leitura é complexo, uma vez que ler envolve tarefas cognitivas e a investigação de habilidades e/ou dificuldades de leitura em medidas avaliativas e estatísticas não são conclusivas, uma vez que outros fatores externos ao individuo também estão envolvidos e nem sempre os aspectos cognitivos são responsáveis pelo desempenho ou fracasso escolar dos alunos. Nesse sentido essas avaliações podem auxiliar na implementação de métodos pedagógicos capazes de eliminar ou minimizar eventuais problemas, bem como repensar práticas de ensino e a sistemática da leitura no ambiente escolar, e também que possam ser realizadas as intervenções adequadas e pertinentes para casos de dificuldades especificas na leitura.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Monilly Ramos and MINERVINO, Carla Alexandra da Silva Moita.Avaliação cognitiva: leitura, escrita e habilidades relacionadas. Psicol. estud.[online]. 2008, vol.13, n.4

CUETOS, Fernando; RODRIGUES, Blanca; RUANO, Elvira. PROLEC - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura: Manual. São Paulo: Casapsi, 2010. 52 p. Adaptação para o português: Simone Aparecida Capellini, Adriana Marques de Oliveira e Fernando Cuetos

_____. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM V, Artmed, 2014. 5 ed.

PINHEIRO, A. M. V. (2001) Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelos professores. Psicologia

Reflexão e Crítica.

TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas et al . Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. Aval. psicol., Porto Alegre , v. 4, n. 1, p. 33-43, jun. 2005

Fonte Financiadora

Ministério da Saúde.

Centro Especializado em Reabilitação CERII/UNESC.

ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

120

Painel

Estágio curricular e formação de professores

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

SOUZA, D. C., VIEIRA, R. S., ROSSA, Ü. B.

dani_crist22@hotmail.com, roselaine.sonego@ifc-araquari.edu.br, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Prática Educativa; Ruralidades; Desenvolvimento Sustentável; Intervenção Social; Educação Não Formal

Introdução

A educação Informal para profissionais das Licenciaturas em Ciências Agrícolas (LICA) abrange instituições que desenvolvem projetos nas ciências naturais com perspectivas técnicas-educativas, voltadas para o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e agrário. O alicerce para a intervenção na vivência de estágio como formação docente baseou-se no desenvolvimento municipal e regional para a potencialização de valores socioculturais, econômicos, as diferentes ruralidades presentes, por meio de um trabalho racional, sustentável e com equidade social. Busca-se o atendimento de maneira integrada para os sistemas sustentáveis (respeito ambiental / benefício social / eficiência econômica / bem estar animal / segurança alimentar) socialmente e politicamente vigentes, ampliando a visibilidade da sociedade em estudo, das ações em ciências e educação possíveis, propomos a exposição da relação indissociável da Educação e Desenvolvimento Territorial.

Metodologia

A Associação dos Municípios do Nordeste de SC (AMUNESC), campo em que se realizou Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências Agrícola, é articuladora promovente da ampliação e fortalecimento da capacidade administrativa, econômica e social dos municípios associados, para que estes atuem de forma autônoma e interdependente. Neste espaço correu à reunião problematizadora nas temáticas das ciências sociais, ambiental e agrícola, gestão pública, zoneamento ecológico econômico; com intuito de fortalecer as redes de ensino, pesquisa, desenvolvimento, extensão e parcerias com instituições de ensino formais e informais. Na segunda etapa houve o diagnóstico e prognóstico nos municípios direcionando-os para atos de estruturação do ordenamento territorial do espaço físico rural e urbano, transformando os projetos governamentais em projetos da comunidade local, onde se objetivou evidenciar a identidade local, as diferentes ruralidades e a importância de um plano de zoneamento ecológico econômico do município, para propiciar o desenvolvimento rural sustentável dentro dos marcos legais. Dentre os métodos para análise dos dados coletados e a organização das propostas para as possíveis ações, destaca-se a Matriz de Interação, a qual identifica causa, efeito do problema e propõem sugestões de curto, médio e longo prazo, objetivando que as informações técnicas e humanísticas disponíveis possam auxiliar profissionais das mais variáveis áreas envolvidas. No caso de estudo, por meio da realização do diagnóstico participativo por campo de atuação da Secretaria de São Bento do Sul, foi articuladora para organização da ação dos gestores, com viabilidade econômica, social, cultural, política e ambiental.

Resultados e Discussão

O contexto atual evidencia a emergência da ampliação do dinamismo interno por meio de agentes que motivem a ascensão social, a produção e valorização do urbano e do rural, que trabalhe com as diferenças de gêneros, etnias, crenças, e concomitantemente com o exercício de um trabalho racional, sustentável e com equidade social. Para tanto se faz necessário a discussão sobre abordagens de desenvolvimento rural, problemáticas ambientais, o enfoque local e territorial, as atividades rurais não agrícolas, as inter-relações rural-urbano. O papel de atuar como articulador a partir dos desafios que a sociedade apresenta, em atividades que sirvam como respostas as demandas sociais instiga o processo ensino-aprendizagem, pois é necessário aprender com as diferenças, ou seja, ultrapassar os muros da escola fortalecendo o que Libâneo (1999, p.25) explana, onde não existe neutralidade para a prática educativa sendo reveladas em ambientes formais e informais. Outra frente essencial foi a estruturação e organização de grupos de interesses em prol do fomento do desenvolvimento rural sustentável, integração de diferentes departamentos e secretarias municipais, principalmente a conjuntura de interação da Secretaria da Agricultura e da Educação sendo capazes de contribuir com o desenvolvimento agrário e o turismo rural pedagógico. Para Veiga (1998,), o desenvolvimento ocorre quando a economia é gerada concomitantemente com conexão a princípios socioambientais. Desde modo, é muito importante a e elaboração de projetos que integram as demandas da gestão municipal em atender cada comunidade, permitindo investimentos, em assistência técnica e educacional, processos de formação, assim como as trocas de experiências entre o poder público, produtores e instituições promoventes desse desenvolvimento, na utilização de técnicas, otimização dos recursos naturais e financeiros, com a elaboração de planejamentos estratégicos e sociais por meio de programas e projetos que valorizem os princípios, ampliação e fortalecimento da agricultura familiar e de uma educação voltada para a realidade local e regional. Cabe destacar ainda que, dentre as funções dos agentes educacionais e gestão pública, neste momento, é emergencial o fomento de elaboração de soluções integradas de preservação e defesa do meio ambiente, análise do ordenamento territorial e suas influências para a valorização social e cultural; produção de bens e serviços dentro dos sistemas sustentáveis; através de ações coletivas com reflexo a sociedade. No contexto de contribuição técnica-pedagógica o pensamento de Paulo Freire merece destaque, quando afirma que a educação não seja um processo unilateral polarizando na figura de alguém que nos educa, ou exclusivamente na figura pessoal de educar-se a si mesmo, isso porque se mostra como um princípio de um processo participativo de desenvolvimento rural. Nesse sentido, a educação constitui um dos canais essenciais para o exercício da participação, Pedro Demo em RUAS (2006) defende que a educação precisa ir além do mero ensinar e aprender, ou seja, superar o processo de “ensino/aprendizagem”, fazer um aprender a aprender como metodologia crítica ancorada na atitude de pesquisa por uma constante renovação do conhecimento, que se da em contato com os diferentes meio de forma interativa e produtiva.

Conclusão

Esse estudo que se originou devido ao programa de estágio obrigatório supervisionado, do LICA, em que se propôs atuar em lugares capazes de oferecer ao aprendiz as conjunturas do trabalho com o qual se defrontará em seu futuro exercício profissional, permitiu a intervenção social em prol de uma valorização das distintas e presentes ruralidades. Isso só foi possível porque o programa de Estágio Supervisionado, propiciou adotar práticas voltadas para a valorização do homem do e no campo, em sua complexidade histórica, cultural e social, estabelecendo um equilíbrio ambiental e de produtividade da cadeia econômica, e ter a compreensão das contribuições de práticas e técnicas pedagógicas dentro da diversidade existente no mesmo espaço territorial.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIBÂNEO, J. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1999;

RUAS, Elma Dias et al. Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável (MEXPAR). Belo Horizonte: EMATER, 2006. 132 p.

VEIGA, J.E. Desenvolvimento rural: o Brasil precisa de um projeto. Texto para CONTAG,1998. 55 p.

212

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

PROENÇA, F. M. N., ROSSA, Ü. B.

flavianunes28@hotmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Docência; Formação de Docentes; Licenciatura; Zootecnia

Introdução

O estágio supervisionado compõem uma importante etapa na formação do Licenciado em Ciências Agrícolas se justifica pela amplitude nas suas atribuições e pela possibilidade de aquisição de experiência prática e de vivencias educacionais importantes na formação do perfil profissional do futuro docente. Na avicultura, permite ensinar a matemática nos cálculos de ração, na construção do aviário, nos cálculos de densidade.

Possibilita o uso das ciências biológicas, na identificação das doenças e patógenos que poderão afetar a criação das aves. Possibilitará nas aulas do curso técnico em agropecuária, a interdisciplinaridade como conteúdo programático da disciplina de avicultura, de maneira que vem a oportunizar através do ensino agro técnico experiências da prática docente aos futuros Licenciado em Ciências Agrícolas, como forma de aproximar os conhecimentos técnicos/pedagógicos.

Metodologia

Partindo da análise do projeto político pedagógico do curso técnico em agropecuária, foram elaborados os planos de aula conforme plano de ensino do professor da disciplina.

As aulas aconteceram de forma expositiva, a partir temas previamente definidos, o mesmo teve como proposta o ensino sobre produção de frangos e ovos caipira, direcionado como alternativa de atuação profissional aos Técnicos em Agropecuária.

A necessidade de capacitação para os alunos a fim de que os mesmos dominem técnicas de produção de frangos e ovos caipira tem por finalidade, tornar o aluno capaz de compreender as características e necessidades para atender as demandas da criação e da produção, na forma de assistência técnica e extensão rural. Aos futuros docentes, avaliarem seus conhecimentos sobre o assunto, e as possibilidades de emprego desse conhecimento em suas aulas. O estágio nos proporcionou desenvolver técnicas para confecção de equipamentos a partir da utilização de materiais alternativos para uso na avicultura colonial. O estágio também possibilitará nas aulas do curso técnico em agropecuária, a interdisciplinaridade com o conteúdo problemático da disciplina de avicultura, sendo focado o uso dos conhecimento da área exata, dos conteúdos propostos no projeto político pedagógico do curso técnico em agropecuária, mostrando que conhecimento tem uma grande amplitude no assunto a ser discutido, o ensino será uma consequência das aulas lecionadas e contextualizadas com a pratica desta atividade.

Resultados e Discussão

O estágio obrigatório supervisionado foi e está sendo de extrema necessidade na formação do Licenciado em Ciências Agrícolas pois se justifica pela amplitude nas suas atribuições, e nas aulas de avicultura foram essenciais para aprimorar técnicas, nas aulas

de exatas, um meio de ensinar a matemática pelos nos cálculos de ração, na construção do aviário, nos cálculos de densidade, possibilitando o uso das ciências biológicas na identificação das doenças e patógenos que poderão afetar a criação das aves, a importância do conhecimento pratico da química, na analise dos componentes que farão parte da alimentação dos animais, tudo voltado nas aos alunos do curso técnico em agropecuária. O desenvolvimento do estágio supervisionado obrigatório é o inicio da preparação desse profissional, onde se tem o ambiente real, pois mesmo cometendo erros, faz com que a formação alcance o tripé da educação: pesquisa, extensão e ensino., da trajetória a ser seguida. O presente trabalho objetiva, oportunizar através do ensino Agro técnico experiências da prática docente aos futuros Licenciado em Ciências Agrícolas, como forma de aproximar os conhecimentos técnicos/pedagógicos. O projeto possibilitará nas aulas do curso técnico em agropecuária, a interdisciplinaridade com o conteúdo problemático da disciplina de avicultura, sendo focado o uso dos conhecimento da área exata, dos conteúdos propostos no projeto político pedagógico do curso técnico em agropecuária, mostrando que conhecimento tem uma grande amplitude no assunto a ser discutido, o ensino será uma consequência das aulas lecionadas e contextualizadas com a prática desta atividade. Partindo da análise do projeto político pedagógico do curso técnico em agropecuária, foram elaborado os planos de aula conforme plano de ensino do professor da disciplina, que teve papel fundamental na realização do estágio obrigatório supervisionado, com o qual oportunizou tal experiência aos Alunos do LICA. As aulas aconteceram de forma expositiva, a partir temas previamente definidos, o mesmo teve como proposta o ensino sobre produção de frangos e ovos caipira, direcionado como alternativa de atuação profissional aos Técnicos em Agropecuária. Percebeu-se pouco conhecimento das parte do alunos, dessa atividade tanto pela falta de estudos complementares, bem como pela carência de dados de produção e/ou numero de produtores, por parte de órgãos competentes, o que nos leva a errônea informação que a atividade, ainda não é profissional, sem medidas de controle sanitário, ou alimentação inadequada. Pelo contrário trata-se uma a atividade com grande potencial de atuação profissional do Técnico em Agropecuária, como alternativa financeira para os Agricultores familiares, levando esse trabalho com seriedade e obedecendo as normas de regulamentação estabelecidas pelo DIPOA. Houveram percalços na parte pedagógica, principalmente no que tange o domínio de classe em sala de aula, enquanto professora estagiaria. Por sua vez toda experiência é válida positiva ou negativa, uma vez que nos dá a percepção de que Licenciar, vai além de dominar um computador, canetão, quadro branco, é uma teia em que tudo precisa estar devidamente conectado para que ocorra o aprendizado.

Conclusão

Certamente houveram percalços na parte pedagógica, inesperiencia em docencia, o proprio peso da responsabilidade em sala de aula e principalmente no que tange o domínio de classe, enquanto professora estagiaria. Por sua vez toda experiência é válida positiva ou negativa, uma vez que nos dá a percepção de que Licenciar, vai além de dominar um computador, canetão, quadro branco, é uma teia em que tudo precisa estar devidamente conectado para que ocorra o aprendizado. No tocante ao licenciado em ciências agrícolas, cabe desenvolver sua sensibilidade educacional de forma a conseguir traçar paralelos entre todas as possibilidades de aplicação da educação no meio Rural.

Referências Bibliográficas

PROENÇA,F.M.N.; ROSSA, Ü.B.;Importância do Estágio Curricular Obrigatório na Formação do Profissional Licenciado em Ciências Agrícolas para atuar no Ensino Agrotécnico: Experiências Vividas no IFC como professora de zootecnia. IFC, Araquari, 2015.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

270

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

FERREIRA, A. V.

arthur.vf@gmail.com

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente Inicial; Fenomenologia

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a possibilidade de articulação entre a corrente filosófica fenomenológica como parte dos trabalhos desenvolvidos por alunos de estágios de observação em cursos de licenciatura e os impactos deste trabalho coletivo no processo de formação inicial docente. A proposta da disciplina de estágio I de Observação comum a todas as licenciaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) proporcionou aos aluno práticas de convivência escolar que originassem reflexões investigativas e problematizadoras da realidade de estágio.Para este fim, utilizou-se a filosofia fenomenológica de Edmund Husserl como método de compreensão e questionamento da realidade escolar elaborando ao final do semestres um mini-projeto de pesquisa em uma determinada área vivenciada nas atividades do estágio junto aos pares específicos de cada licenciatura.

Metodologia

Os materiais investigados nesta pesquisa foram produzidos por quatro turmas de estágio de observação para licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) nos primeiro e segundo semestre de 2015. As turmas eram compostas de graduandos dos cursos de História, Geografia, Ciências Biológicas e Matemática. Estas turmas participaram de aulas presenciais onde discutiu-se textos sobre o cotidiano escolar, a formação docente e a teoria filosófica da fenomenologia de Edmund Husserl (1975) para dar subsídio teórico a prática escolar a ser observado. Logo após, foram realizadas 30 horas presenciais de estágio na escola estadual CIEP 430 Adão Pereira Nunes em um bairro periférico do município de São Gonçalo no Rio de Janeiro. Ao final do curso cada aluno produziu um relatório final e um diário de observação que foram organizados a partir da teoria filosófica de Edmund Husserl (1975) e da estrutura básica do método fenomenológico de noema, noesis e redução eidética. Realizou-se a análise retórica deste material discente considerando o noesis de cada um dos relatórios como discursos epidícticos (ARISTOTELES, 1998) a respeito de sua vivência no ambiente escolar, e o material foi categorizado segundo a retórica do discurso de Olivier Reboul (2004) sobre as figuras de sentido e a questão do foro e tema de Perelman Chaïm (2002).

Resultados e Discussão

Entre duas turmas de estágio de observação podemos inferir três categorias figurativas comuns nos discursos dos estagiários de diferentes licenciaturas: a desconstrução da ideia de escola (foro: Tempo); a relação com seus futuros pares profissionais (foro: professor-modelo) e a escola como espaço de reflexão da realidade (foro: escola-investigação). As metáforas existentes na categoria figurativa ‘desconstrução da ideia de

escola' procuram mostrar que a relação vivida pelo aluno no campo de estágio o coloca em uma posição diferente da que ele vem ocupando ao longo de sua vida acadêmica. Infere-se que a metáfora 'tempo' está relacionada a uma relação do estagiário com a sua representação de escola construída ao longo de sua formação fundamental e média. Assim, o campo de estágio proporcionou que ele pudesse repensar seus conceitos sobre 'escola' e perceber que ela está em um tempo histórico bem diferente do que foi vivido por ele e que os seus novos sujeitos exigem novas posturas enquanto futuros profissionais.

Da mesma forma, os estagiários buscam um novo posicionamento frente aos professores que agora partilham com elas as alegrias e as dificuldades do trabalho pedagógico. Isto é expresso na categoria figurativa "novos tipos de relacionamentos docentes". Três tipos de figuras metafóricas transitam nesta categoria: O "professor indiferente" com a presença do aluno-estagiário e que não estabelece vínculos com o mesmo; o "professor modelo" que serve como inspiração para o estagiário pensar a sua presença neste ambiente escolar e o "professor acomodado" que questiona a entrada do aluno neste grupo profissional, desestimulando a sua permanência no ambiente escolar. Estes discursos variam ao longo dos relatórios e diários, porém caracterizam a vivência destes alunos com seus futuros pares e possibilitam uma 'conversão reflexiva' fundamental para a proposta de práticas investigativas.

Na terceira categoria figurativa "escola como reflexão da prática" são sustentadas por outras metáforas do discurso sobre a escola que demonstram a possibilidade da investigação que é oriunda da experiência e da reflexão sobre as diversas nuances do campo de estágio como fenômeno do processo formativo do indivíduo. As figuras destes discursos mostram que os alunos vão se identificando com a escola ao longo do processo do estágio de forma diferente a do antigo 'ser-discente' e que a problematização por mais que seja difícil cria no aluno esta conversão reflexiva que o possibilita a posicionamentos políticos frente a realidade. Esta reflexão, por mais difícil que pareça nos leva a novas relações-em-si com a realidade de forma crítica com respeito ao espaço escolar e a sua autoformação.

Conclusão

O estágio supervisionado para licenciaturas pode oportunizar ao aluno enxergar a escola como espaço de investigação das realidades educacionais segundo a especificidade de suas licenciaturas. Desconstruir as representações de escola, pensar novos relacionamentos e construir uma nova identidade profissional são resultados possíveis e importantes para que o estágio supervisionado se transforme uma disciplina fundante na formação inicial docente. A utilização da fenomenologia como parte da metodologia utilizada ao longo do estágio curricular facilita na organização da experiência no campo escolar, da vivência com os sujeitos educacionais que compõem este ambiente e da reflexão necessária para a organização da problematização do campo educacional e da consciência da formação de sua identidade profissional como futuro docente desde a sua primeira entrada no espaço escolar público.

Referências Bibliográficas

ARISTOTELES. Arte Poética e Arte Retórica. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

DEPRAZ, Natalie. Compreender Husserl. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUBAR, Claude. A crise das identidades – A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela Bertholo. A prática de ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas: Papirus editora, 1991. (p.47-57)

HUSSERL, Edmund. Investigações Lógicas. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PICONEZ, Stela Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____.A prática de ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas: Papirus editora, 1991. (p.13-34)

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na formação de Professores. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: vozes, 2002.

342

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

ALMEIDA, N. M. C. B., GOMES, D. A., CARRIJO, W. B. M., FREITAS, N. A. O.

niveamjulia@yahoo.com.br, lenegomes20@yahoo.com.br, walnelia@yahoo.com.br, nidalfreitas@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação Profissional; Teoria; Prática; Estágio; Currículo

Introdução

O Estágio Curricular Obrigatório, tem provocado críticas, reflexões e tímidos avanços nos meios acadêmicos. Tentativas de superação da dicotomia teoria-prática são insipientes, mudanças de rota, urgentes.

A dimensão prática deve ser considerada na formação inicial do professor, não como imitação de modelos, reprodução de posturas, como ocorre historicamente, mas como possibilidade de se estabelecer conexões entre a teoria e a realidade onde se desenvolverá essa prática. Na perspectiva de uma relação dialética

Nessa sentido, objetivamos apresentar mudanças ocorridas na concepção do Estágio numa universidade estadual, na perspectiva deste como elo integrador entre as disciplinas do currículo e como pesquisa que se aproxima da prática de forma reflexiva.

Metodologia

A pesquisa trata do Estágio Curricular Obrigatório, nas áreas: de Gestão, em Ambientes Não-Escolares e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido nas turmas do sétimo e oitavo períodos do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Pará, nos anos de 2013, 2014 e 2015.

A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratório-explicativa, e a abordagem, quanti-qualitativa. Buscou-se elementos que revelassem o estágio no contexto da formação dos futuros professores e o elo de ligação entre este e a teoria desenvolvida nas disciplinas do currículo. Os sujeitos foram os alunos egressos do curso de Pedagogia.

Inicialmente fizemos o levantamento dos dados em 270 relatórios preenchidos pelos alunos concluintes dos anos referentes, com o objetivo de analisar a metodologia desenvolvida pelos docentes na realização desses estágios e qual a sua relação com as teorias estudadas nas disciplinas, também buscou-se investigar a existência ou não de conexão entre a prática-teoria-realidade do campo do estágio. Nosso olhar direcionou-se sobretudo para a concepção de estágio, assumida pela instituição formadora, se esta, encontra-se de acordo com as demandas de um mercado de trabalho altamente exigente e competitivo. Se na proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso, o estágio, se configura elemento configurador de pesquisa e ação, no sentido de reflexão sobre a prática à luz das teorias que possibilite ao egresso atuar nas instituições como signatário das mudanças que se fazem necessárias.

O tratamento dos dados ocorreu através da análise das conclusões dos discentes sobre a relevância dos estágios para sua formação profissional.

Resultados e Discussão

Dos resultados obtidos na pesquisa foi possível constatar que a quase a totalidade dos discentes relataram em seus relatórios que a disciplina Estágio praticado na Universidade, tem se constituído em momento estanque ao vivenciado na sala de aula e que o mesmo ocorre como mera formalidade de cumprimento de carga-horária, preenchimento de intermináveis fichas, relatórios, como também atividades de auxiliar nos trabalhos das instituições, locus do estágio, sem nenhuma relação com a teoria assumida nas disciplinas do currículo.

No Estágio em Gestão, 40% dos egressos relataram que a vivência no referido estágio os possibilitou conhecer um pouco a rotina da escola, 30% relataram que as atividades referentes ao trabalho do gestor que vivenciaram foram insignificantes e não contemplaram suas expectativas com relação ao estágio e 30% concluíram que o tempo destinado ao estágio foi insuficiente para a apreensão dos conhecimentos sobre a gestão.

No Estágio em Instituições Não-Escolares e Ambientes Populares, 80% dos alunos relataram que o estágio não proporcionou os conhecimentos almejados para atuarem nesses espaços e os outro 20% comentaram que além do tempo ser exíguo, a carga-horária da disciplina que embasa esse estágio é reduzida, não possibilitando um conhecimento mais amplo sobre esses espaços.

Já no Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com uma carga-horária de quatrocentas horas, divididas em duas etapas: Educação Infantil e 1º ao 5º Ano, 100% dos alunos alegaram que o estágio no final do curso, não os possibilitou uma reflexão à luz das teorias. Discorreram que a realidade é muito diferente do que se discute na academia e metade deles se disseram chocados com o que vivenciaram. Desses, 70% afirmam não pretenderem atuar na sala de aula.

Nessa perspectiva, a Universidade do Estado do Pará, através da Coordenação do Curso de pedagogia e da Coordenação de Estágio, tem buscado promover modificações no perfil do estágio, através de introdução de novas metodologias, como: a orientação de que a referida disciplina ocorra em consonância às outras do Currículo. Que a disciplina Didática auxilie nessa reflexão crítica sobre a realidade e que a partir de 2014 todos os estágios tenham como uma das ações a serem desenvolvidas nas instituições, a elaboração e execução de projetos de intervenção, a partir das análises e reflexões sobre a realidade e necessidades local. também foi instituído o momento de socialização das práticas desenvolvidas nos estágios, através de comunicação oral, painel, pôster seminários e outros, no final de cada semestre letivo, além da exigência de elaboração pelos alunos de um artigo científico, a respeito das experiências vivenciadas nessa etapa formativa de sua escolaridade.

Conclusão

O estudo possibilitou conhecer as nuances assumidas no Estágio Curricular, analisar seu desenvolvimento bem como os avanços ocorridos.

Das conclusões do estudo podemos nos arriscar a dizer que a referida disciplina, desenvolvida no Campus VII, nos anos de 2013 e 2014 ainda apresentava os ranços de uma metodologia voltada para a imitação de modelos, práticas burocratizadas como: preenchimentos de fichas, organização de arquivos nas escolas. Já no ano de 2015, essa disciplina assumiu uma postura crítico-investigativa, onde os discentes foram induzidos a apresentar propostas de intervenções nos locais de realização dos estágios a partir das necessidades observadas. Como forma de superação de práticas ultrapassadas. Além de socialização dos resultados da pesquisa para toda comunidade acadêmica e extra-escolar.

Referências Bibliográficas

PAQUAY, Léopold.; PERRENOUD, Fhilippe.; ALTET, Marguerite.; CHARLIER, Évelyne (org). Formando Professores Profissionais Quais Estratégias? Quais Competências? 2 ed. Porto Alegre – RS: Artmed, 2001.

PIMENTA, Sema G. O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e prática? 9 ed. São Paulo- SP: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e Docência. 5 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2010.

394

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

SÔNEGO, R. V., ROSSA, Ü. B., SOUZA, D. C.

rosesonego@yahoo.com.br, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, dani_crist22@hotmail.com

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Identidade Profissional; Licenciado em Agrícolas; Formação de Licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias

Introdução

O contexto social se configura pela diversidade cultural, pluralidade de ideologias e valores, multiplicidade de problemas relativos aos comportamentos humanos, à economia fragilizada, a distribuição desigual de capitais, as políticas públicas impotentes diante dos problemas da área da saúde, educação, entre outros. Tais problemas interagem reciprocamente com as graves questões socioambientais globais. Logo, a perspectiva contextual é de grande relevância para a formação do profissional da Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias (LICA), já que as especificidades de seu trabalho requer atuação em distintos espaços convencionais como escolas agrotécnicas ou em vários espaços não convencionais. Assim, o objetivo deste trabalho é relacionar a importância dos diferentes contextos desses distintos espaços, com a formação da identidade desse profissional durante o programa de Estágio Supervisionado.

Metodologia

Para atender aos objetivos do trabalho foi aplicado uma pesquisa pesquisa qualitativa com fundamentação bibliográfica que apresenta dados referentes ao programa de Estágio do Curso de Ciências Agrícolas do Instituto Federal Catarinense – IFC em que se possibilita sua execução em distintos espaços: a) os ambientes formais das escolas agrotécnicas do IFC e de outra escola regional; b) os espaços não convencionais como: MST, INCRA, EMPRESAS, ASSENTAMENTOS RURAIS, entre outros, ou na extensão rural (MAPA, MMA, SEAB, EPAGRI, companhias de fomento agrícola), ou no desenvolvimento regional rural (secretárias de agricultura, associação de municípios, sindicatos rurais), ou ainda na pesquisa básica aplicada (EMBRAPA, EPAGRI, empresas de pesquisa rural). Busca-se, através de analise bibliográfica sobre o estágio obrigatório no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, uma compreensão sobre os aspectos formativos dessa profissão bem como identificar possíveis formas de promoção de melhorias no programa de estágio. Também considerou-se as abordagens, expostas pelos acadêmicos matriculados nas disciplinas de estágio I e estágio III, para observar aspectos sobre sua identidade formativa e sua atuação nos ambientes não formais de ensino. Também foi analisado as avaliações realizadas pelos supervisores de campo de estágio para dimensionar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem, em especial no campo da formação técnica e pedagógica, relativo a criação da identidade profissional do Licenciado em Ciências Agrícolas do IFC.

Resultados e Discussão

Sendo a educação um fenômeno de representações sociais, a tarefa educativa extrapola os muros escolares de ambientes caracterizados pelas iteratividades globais e hibridismo territorial entre classes e grupos sociais. A lógica capitalista, entre outros problemas que

afetam o processo de humanização, propõe a lógica do consumo como necessária para o indivíduo ser alguém no mundo, influenciando o processo de formação de sua identidade e de seu comportamento. Dessa lógica destacamos: a) Há um etnocentrismo calcado em sentimentos fortes como o reforço da identidade do "eu", porém em detrimento a cultura do outro. Isso no âmbito da cultura escolar, por vezes é reforçado afirmando-se que o saber formal é superior ao saber informal, que o espaço convencional de ensino a sala de aula, é o lugar por excelência consagrado desde a Idade Média. b) O caráter etnocêntrico de pensar a diferença ou pelo sentimento de estranheza, são manifestos pelo entendimento de que a profissão da LICA é constituída pela junção das profissões Agronomia e Pedagogia, em detrimento a identidade da LICA; c) Os espaços ocupacionais do trabalho cada vez mais flexíveis influenciam na reconstrução de identidades também flexíveis que pode conduzir a despersonalização. Tais ambientes são marcados pelo processo de individualização, pelo ato consumista, bem como na produção de subjetividades. Neste contexto, a formação da identidade docente, não ocorre apenas pela cultura do espaço educacional, é também constituída pelo valor que a sociedade e o Estado dá a essa profissão. O que se pode confirmar, pelo fato de cada vez mais o ofício de professor, seja de menor interesse da população, já que na lógica capitalista esta profissão não tenha o atrativo financeiro que dará "condições melhores de vida", condições de ter maior posse, de maior acúmulo de riquezas. Diante desse contexto, a formação de professores capazes de formar cidadãos competentes enquanto profissionais, e críticos aos processos capitalistas é um dos desafios para os cursos de licenciatura. Pautados nos autores como Oliveira (2010) Jesus (1998) e Maia (2006) destacamos que as Ciências Agrárias: a) formam uma área multidisciplinar de estudos e pesquisas, envolvendo vários campos do conhecimento (as Engenharias Agrícolas, Ambiental, de Pesca e Florestal, a Medicina Veterinária, Agronomia, Zootecnia, entre outros); b) visam o aumento da produção agropecuária, o aperfeiçoamento técnico e melhorias no manejo e preservação dos recursos naturais e, atualmente, englobam alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas tecnológicas, dentre os quais a engenharia genética e os biocombustíveis; c) se configuram como um dos mais importantes e promissores campos para o desenvolvimento de pesquisas científicas e desenvolvimento tecnológico, pois é responsável pela geração de quase 25% do PIB nacional, gerando uma crescente demanda por profissionais para atuarem nesta área. Por outro lado, a carência de diretrizes para formação docente desta área, ainda não consolidada, e a influência sócio histórico da adesão às profissões, como se fosse um objeto de consumo, conduzida por uma visão utilitarista das profissões no contexto capitalista e neoliberal, corroboram para não estruturação de um sistema curricular, que se deseja por identidade profissional.

Conclusão

O profissional Licenciado em Ciências Agrícolas/Agrárias, entre outras características precisa de uma visão interdisciplinar de todo o processo teórico-prático e das necessidades agrícolas brasileiras contextuais. Sua identidade profissional não é desvinculada da identidade individual, por ser forjada também pela cultura social. Assim, trabalhar somente a identidade docente, não possibilita o desenvolvimento das competências exigidas para essa profissão. Não se trata de idealizar ou um hibridismo, ou uma territorialização de seus espaços de trabalho, mas entender que todos eles se configuram exigindo distintos papéis. O Estágio Supervisionado é essencial para o desenvolvimento das competências profissionais podendo fortalecer a identidade do curso de formação. Sua configuração possibilita a apropriação da práxis da LICA quando articulada ao espaço convencional escolar e aos múltiplos espaços não convencionais.

Referências Bibliográficas

JESUS, E. L. Formação do profissional de Ciências Agrárias no limiar do século XXI:

desafios e perspectivas. Revista Educação Agrícola Superior, Brasília: ABEAS, v. 16, n. 2, p.34-43, 1998.

MAIA, V. M.; ALEXANDRE, R.S.; SILVA, R.G. Desafios à formação do profissional em Ciências Agrárias. Revista de Educação Agrícola Superior, Brasília : ABEAS, v. 21, n.1, p. 34-37, 2006.

OLIVEIRA, Vagne de M.; FRANÇA, Renata C. da P. Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias/Agrícolas: levantamento geográfico, áreas de atuação e perfil profissional. Revista Educação Agrícola Superior. Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, ABEAS, v.25, n.1, p.13-17, 2010.

397

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

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

andrade@technologist.com, usj.wanderlea@gmail.com

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Multiculturalismo; Histórias de vida Orais; Educação Ambiental

Introdução

O presente artigo tem como propósito analisar as histórias de vida orais de homens e mulheres da EJA a partir de alguns questionamentos importantes: Quem são essas pessoas que frequentam EJA? O que desejam conquistar? Como vivenciam as dimensões de um currículo multicultural e com a ambientalização curricular. Essa pesquisa está vinculada ao Estágio em EJA desenvolvido pelo curso de Pedagogia do USJ que em 2015 enviou vinte estagiários na modalidade EJA para desenvolver a pesquisa: “EJA no contexto dos Estágios do curso de Pedagogia do USJ: Desafios e Perspectivas” numa instituição situada no Município de São José/Santa Catarina. Os participantes, in locus, foram duas turmas de EJA composta por 18 alunos com idades entre 16 a 45 anos.

Metodologia

Para essa pesquisa, utilizamos a Pesquisa participante com a inclusão no ano de 2015 de vinte estagiários do curso de Pedagogia do USJ na modalidade EJA, em uma instituição situada no Município de São José/Santa Catarina. Os participantes, além dos 20 alunos do USJ, são duas turmas de EJA composta por 18 alunos com idades entre 16 a 45 anos. A prática pedagógica dos estágios mostrou que as histórias de vida orais dos alunos da EJA estavam repletas de histórias vividas. Ao utilizarmos as histórias de vida orais como instrumento de investigação pudemos perceber como os participantes estão narrando suas experiências e suas aprendizagens, seus percursos de formação e suas histórias de desenvolvimento pessoal e profissional. Para Mizukami et al. (2002) as histórias de vida orais ou narrativas enquanto estratégia reflexiva e investigativa servem para compreender os processos de aprendizagem, o que vem ao encontro de Monteiro (2003) quando afirma que as histórias de vida orais servem de base para a reflexão e a investigação da compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Entendemos que o desenvolvimento pessoal e profissional, resulta de escolhas conscientes voltadas à satisfação das necessidades conscientes e que compõem a história de vida dos sujeitos.

Resultados e Discussão

Essa ideia de uma reflexão sobre sua própria história vivenciada na educação emergiu das histórias de vida orais vinculadas ao exercício da docência em EJA dos estagiários do USJ que elencaram pontos fundamentais como: os saberes necessários, o currículo proposto e os sujeitos- alunos da EJA. Com relação às aprendizagens construídas no contexto da EJA, emergem relatos que apresentam as imagens de aulas com as quais esses estagiários trabalharam e perceberam o saber dos alunos da EJA, suas reações, suas expectativas, seus problemas de compreensão, dentre eles destacamos:

[...] é uma pena termos o estágio de EJA somente no final do curso, pois me apaixonei pelos alunos da EJA e acredito que tenho muito a ensiná-los e para aprender sobre essa modalidade de ensino (E1)

Estava com medo de fazer estágio em EJA, mas agora, percebo que é uma modalidade de ensino que precisa de um profissional com formação e dedicação. (E16)

Minha reação foi de admiração pelas pessoas que estavam na EJA. Jovens e idosos compartilhando suas experiências e desejos. (E4)

Assim, as histórias de vida orais dos estagiários pesquisados evidenciam a percepção deles sobre a atuação na EJA e com isso construíram e reconstruíram suas aprendizagens nesse contexto específico. Suas expectativas, suas significações e suas interações são narradas oralmente nas aulas presenciais:

[...] posso considerar que alguns professores da EJA ainda permanece a visão tradicional. O que dificulta a interação entre eles e os alunos. (E 5)

O que me deu segurança foi a presença do professor regente e da supervisora de estágio durante nossa atuação. Mas, isso ocorreu porque tinhamos afinidade e integração dos trabalhos. (E 9)

O acompanhamento da supervisora faz a diferença. (E19)

A prática pedagógica dos estágios mostrou que as narrativas orais dos alunos da EJA estavam repletas de histórias vividas. Ao trabalharmos com projetos as dimensões multiculturais e ambientais foi possível estimular o desenvolvimento da sensibilidade para as questões da realidade dos alunos da EJA e, consequentemente nos despertou para uma postura investigativa, para uma reflexão sobre esses sujeitos e as intervenções pedagógicas necessárias. Desse modo, o estágio realizado por meio de projetos possibilitou aos estagiários a experiência real em todo o processo, o qual foi desde o diagnóstico da realidade da turma, até a ação de intervenção pedagógica. Para Pimenta (2004, p. 229), [...] o “projeto é o elemento mobilizador; é ele que harmoniza o conjunto de ações dos indivíduos com as necessidades do coletivo numa comunidade escolar”. Isso nos deu abertura para dentrar nas histórias de vida dos alunos da EJA de modo não invasivo.

Conclusão

O estágio na Educação de Jovens e Adultos proporcionou aos estagiários não só uma nova experiência, para ser acrescentada no currículo, mas um novo conhecimento, pois a cada observação e intervenção ficou perceptível que aqueles alunos da EJA teriam muito mais a ensinar do que os estagiários a eles. A partir de cada história de vida relatada por eles, notamos que são sujeitos que talvez não apresentassem muito conhecimento científico, mas em compensação nos mostraram que aprender significa muito mais do que aprender determinado conteúdo, mas que o conhecimento é, também, algo transmitido a partir das multi relações.

Dessa forma, consideramos que ao trabalhar com os sujeitos da EJA, devemos também orientá-los para os conhecimentos e mudanças que estão cada vez mais presentes na sociedade.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

GALVÃO. Cecília. Narrativas em Educação. In: Ciência e Educação. v.11, n 2, p. 327-345, 2005

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: Uma educação possível ou mera utopia? [s.n.t.]. Disponível em:< WWW.cereja.org.br/pdf/revista_V/Revista_ SelvaPLopes.pdf > . Acesso em: 02 nov. .2015.

MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento Profissional da Docência: Uma Experiência de Formação em um Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tese de Doutorado. PPGE-CECH-UFSCAR, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. [et al.]. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2002a.

Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. nº. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago, p. 156-168.

OLIVEIRA, Romualdo P. de (org.). Política educacional: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

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

BRASIL, Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento /— São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: Thompson, E.P. Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

416

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

LUZ, A. L. S., PINTO, M. G. C. S. M. G.

alineluz.ufrgs@gmail.com, profgra@gmail.com

Palavras-chave: Licenciaturas; Formação de Professores; Estado da Arte

Introdução

O trabalho apresenta uma reflexão teórica a partir da análise da literatura realizada em diferentes espaços de produção científica: na produção discente dos programas de pós-graduação em educação do país; os trabalhos apresentados em eventos (ENDIPE, ANPED); e grupos de pesquisa, visando problematizar a configuração das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil e sobre a formação inicial de professores. No presente trabalho interessa saber: Como tem sido discutida a formação inicial de professores nesses espaços? Que aspectos têm sido observados sobre esta temática nesses estudos e pesquisas? O esforço aqui empreendido segue na direção de sistematizar as diferentes análises já realizadas por uma série de estudos e de pesquisas, que embora tragam evidências importantes para a área, estão dispersas e fragmentadas

Metodologia

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa bibliográfica, organizado em trabalho tipo Estado da Arte. As pesquisa tipo “Estado da Arte” buscam realizar investigações mais amplas, contemplando: eventos científicos, periódicos, teses, dissertações, entre outros, apresentando, portanto, maior abrangência. (Romanowski e Ens, 2006). Esse tipo de estudo é importante, pois sistematiza as diferentes análises já realizadas que estão dispersas e fragmentadas.

Para as reflexões e análises, parte-se do exame do conjunto de estudos e de pesquisas sobre formação de professores a partir da realidade brasileira, e que mapearam: os estudos tipo estado da arte, analisando teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação; as análises dos trabalhos apresentados em eventos (ENDIPE, ANPED); e grupos de pesquisa. Em suma, analisa-se uma série de estudos que realizam um mapeamento dos estudos e de pesquisas sobre a formação de professores no Brasil. Consideram-se os estudos de: Romanowski (2012; 2013), Diniz Pereira (2013), André (et. al. 1999; 2009; 2010a, 2010b) e Brzezinski (2014), Brzezinski e Garrido (2001), Ramalho, et.al (2002), Brzezinski (2009); Ludke e.al. (2011), Oliveira (2002), Soares (2002).

Tanto Brzezinski (2009) como Gatti (2014) nomeiam de meta- análise este processo de revisar estudos e pesquisas que já fizeram um mapeamento. A metodologia de análise dos trabalhos incide numa “reconciliação integrativa”, que segundo André et. al (1999, p. 308): “Consistem num balanço do conhecimento, baseado na análise comparativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática”.

Resultados e Discussão

O esforço da sistematização integrativa dos estudos e pesquisas consultados, realizado pelo presente trabalho, permite inferir que o número de pesquisas sobre formação de professores tem crescido na área da educação. Essa constatação reforça a formação de um campo de conhecimentos e pesquisa sobre a formação de professores, legitimando

um conjunto de conhecimentos consistentes sobre do campo a partir da realidade brasileira.

O exame desse conjunto de estudos indica que, de maneira geral, o tema da formação de professores tem apresentado uma pluralidade de aspectos investigados: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente, concepções de docência e de formação de professores; políticas e propostas de formação de professores; trabalho docente.

Parece haver um consenso de que a formação de professores se constitui como um processo contínuo. Isso revela a superação do entendimento de um processo estanque. Entretanto, as pesquisas se dividem em formação inicial e continuada. Sendo a primeira composta principalmente pelos cursos de pedagogia e licenciaturas.

As pesquisas sobre a formação inicial, que investigam os cursos, seus processos formativos e seus fundamentos, cederam lugar às pesquisas que investigam o professor suas representações, seus saberes, sua prática. Ao mesmo tempo em que são importantes os estudos que evidenciem aspectos mais específicos do sujeito professor, há a necessidade também de mais pesquisas sobre que processos e práticas de formação de professores seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira. São raras as investigações que procuram pesquisar os aspectos teóricos que marcam a formação de professores. Ou seja, poucos estudos produzidos pelas mais diversas instâncias, estão preocupados com os debates teóricos que compõem a formação de professores.

Ao compor este cenário com os estudos e pesquisas analisadas, ele revela escassez de produção de conhecimento tanto sobre a formação inicial quanto sobre os processos, concepções e fundamentos da formação de professores. As implicações da ausência de pesquisas sobre essa questão limita a construção de argumentos e conhecimentos consistentes sobre a Formação de Professores. A existência de discussões teórico-epistemológicas na temática nega a superficialidade das análises ou mesmo a simples descrição de tarefas, com que por vezes tem sido tomada a formação de professores.

Salientamos que este trabalho faz parte do estudo maior da pesquisa desenvolvida em nível de doutorado junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pelotas, a qual investiga os cursos de formação inicial de professores em nível superior que têm despontado no cenário nacional, as Licenciaturas Interdisciplinares.

Conclusão

Ainda que a pesquisa sobre a formação de professores tenha mais de três (3) décadas de investigações, o que permite reconhecer que possui um conjunto de conhecimentos consistentes; é necessário a continuidade da reflexão teórica sobre o campo da Formação de Professores, sustentada por investigação produzida a partir da realidade brasileira, a fim de consolidar a formação de professores como um campo de conhecimento. A constituição do campo legitima um conjunto de conhecimentos consistentes e com isso contribui para valorização da formação e profissão docente, pois evidenciam tratar-se de uma profissão com saberes e conhecimentos próprios, superando o consenso de que formar professores exige somente conhecimento específico na área disciplinar que irá lecionar.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

_____ (et. al) . Pesquisa sobre a formação de professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 152, 159, ago/dez. 2010 a. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

_____. Formação de professor: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010 b. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

_____. (et. al) Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação & Sociedade. Ano XX, nº 68. Dez/99 – p.301 – 309. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

Brzezinski, I. Formação de profissionais da educação (2003-2010). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

_____. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago/dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

_____; GARRIDO, Elza. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez, 2001 nº 18. p. 82 – 100. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 20 anos de ENDIPE. IN: CANDAU, Vera M. (org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002,2ª ed. Pp.161-176

RAMALHO, B.L, et.al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In. 25ª Reunião Anual da Anped, 2002. (trabalho encomendado Gt 08)

ROMANOWSKI, Joana Pauli. Tendencias da pesquisa em formação de professores. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013.

_____ Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, vol.6, n.19, set.-dez. 2006, pp. 37-50. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb. Acesso em 10 de novembro de 2014.

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. IN: CANDAU, Vera M. (org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002,2ª ed. Pp.177-186

444

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

RAMOS, R. C. S. S., GRÜTZMANN, T. P.

ritamatematica@gmail.com, thais.clmd@gmail.com

Palavras-chave: Educação; Matemática; Estágios

Introdução

Em face às mudanças curriculares ocorridas no Estado do Rio Grande do Sul desde 2012, com a inserção do Ensino Médio Politécnico, o grupo de professores de estágio de um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância percebeu a necessidade de compreender as alterações e debater sobre possibilidades de inserção de novas práticas em sua atuação.

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa realizada em 2014 com 54 professores de estágio de um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância, em uma universidade pública do Rio Grande do Sul.

A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de constituição e consolidação do Ensino Médio Politécnico na disciplina de Matemática de escolas estaduais em municípios atendidos pelo curso estudado.

Metodologia

A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Estudos de Formação de Professores a Distância de Matemática - GEFDDiM, composto por professores e supervisores de estágio de um curso de licenciatura em matemática a distância.

O público-alvo do estudo foi de 54 professores de estágio do curso, participantes do referido grupo. A maior parte dos professores atuava também na rede pública estadual, e orientou e acompanhou os estudantes nos estágios de Matemática do Ensino Médio.

Os instrumentos tiveram como foco analisar as diferentes perspectivas trazidas por professores supervisores de estágio cujos alunos realizaram a prática de ensino em mais de 200 escolas, em 85 Municípios do Estado.

As etapas escolhidas para a pesquisa foram a formação dos grupos e discussão a respeito de textos a serem estudados, a discussão de textos em grupos e apresentação semanal no grande grupo por reunião online, análise de relatos e acompanhamento de estágios no Ensino Médio Politécnico das escolas estudadas e a análise reflexiva dos dados obtidos.

Os dados brutos foram retirados das webreuniões que foram gravadas em plataforma específica, dos materiais apresentados pelas duplas e trios e dos fóruns de uma rede social na qual professores discutiam situações de estágio. A metodologia utilizada para a compreensão dos dados foi a Análise Textual Discursiva.

As reuniões ocorreram duas vezes por semana, conforme disponibilidade dos participantes, analisando os textos propostos pelo governo aos professores do Ensino Médio e trazendo os enfrentamentos vivenciados na supervisão dos estágios do referido

curso.

Resultados e Discussão

Segundo a proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, as disciplinas deveriam se articular por meio de atividades integradoras entre os eixos principais. São mudanças que perpassam questões de currículo, epistemologia e prática docente, e que se colocam em sala de aula a partir de um programa de governo, pressionando os professores a se encaixarem, para produzir conhecimentos que tenham a ver com as mudanças sociais promovidas pela era da informação. A equipe que propôs o formato de estágios em conjunto com a equipe de supervisão de estágios levou em conta estas questões para organizar a discussão e pensar em como promover o estágio docente para um currículo em transformação.

Mediante as discussões realizadas no grupo foi realizado um mapeamento dos estágios no Estado, e dos 85 Municípios nos quais os alunos atuaram, todos estavam atuando com o Ensino Médio Politécnico. A abrangência e heterogeneidade, bem como o número de escolas pesquisadas, em regiões não próximas, gerou no grupo uma visão ampla das diversas realidades encontradas no Estado.

Os temas estudados foram Democratização, Legislação, Juventudes, Formação de Professores, Educação Profissional, Pesquisa como princípio pedagógico, Interdisciplinaridade, Trabalho e Avaliação (AZEVEDO e REIS, 2013). Cada um dos temas foi apresentado de forma online síncrona por um pequeno grupo, e nas discussões vale destacar a experiência dos professores que estavam supervisionando os estágios, em conjunto com a experiência dos professores que propuseram o formato de estágios para a turma de licenciandos. Questões de ordem prática, como de que forma estabelecer o currículo nas escolas com as diretrizes encontradas no material, e de ordem de análise, como qual o papel da Universidade e da Escola na democratização e mudança curricular no Ensino Médio, levando em conta aspectos do estágio Curricular Supervisionado, permearam as discussões do grupo.

Formação – A formação em serviço dos professores foi organizada pelas CREs (Coordenadorias Regionais de Educação), em parceria com Universidades, utilizando os materiais propostos pelo governo. A participação dos professores foi, segundo o grupo, parcial.

Equipamentos – A maior parte dos Municípios recebeu equipamentos de laboratório e tecnologias, como lousas digitais e computadores portáteis. Muitos dos equipamentos recebidos não foram utilizados pelos professores das escolas, e os participantes que trabalham em escolas afirmaram não haver manutenção nos equipamentos. No entanto, afirmaram que os estagiários fizeram uso dos mesmos, e um dos fatores alegados foi a proximidade com a tecnologia que o aluno da modalidade a distância vivencia.

Proposta metodológica – A mudança curricular foi realizada de forma arbitrária, sem a consulta aos professores, apesar disso, muitos buscavam o engajamento.

Democratização – O papel da Escola e da Universidade frente à proposta de democratização do ensino. Quais os elementos dos estágios supervisionados que podem contribuir com a democratização, e de que forma.

Percebeu-se que as maiores mudanças estão na perspectiva interdisciplinar abordada pelos seminários integrados, na articulação entre as áreas do saber, nas possibilidades de compreensão das realidades nos projetos de ensino e na mudança drástica da carga horária e grade curricular.

Conclusão

A pesquisa avançou em discussões na área de Educação Matemática frente às

perspectivas de formação docente na graduação, como formação do licenciado para o trabalho na educação básica, buscando a transformação das realidades a partir da compreensão das mesmas.

Indicou que o curso deveria promover a pesquisa em ação com os estagiários e corroborou com o formato de estágios adotado pelo curso. Apontou também para a diversidade de olhares sobre a mesma proposta, nas diferentes regiões do Estado.

A maior contribuição deste estudo vem no sentido de aproximar o professor universitário do professor que atua em escolas de educação básica, para, a partir de uma discussão fundamentada nas vivências de sala de aula se constitua uma proposta de estágios em Licenciatura em Matemática.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013

501

Painel

Estágio curricular e formação de professores

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

SCHLICKMANN, M. B., MARTINS, M. C.

nique_bn@hotmail.com, mcm@unesc.net

Palavras-chave: Estágio Curricular; Ciências; Práticas de Ensino

Introdução

O presente trabalho relata as experiências vivenciadas no período de observação e regência da disciplina de estágio II, no curso de licenciatura em Biologia, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O Estágio Curricular é um componente obrigatório nos cursos de Licenciatura, estabelecido em cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96). Constitui um momento de aquisição e aprimoramento de conhecimentos e de habilidades efetivas ao exercício profissional, tendo como função associar teoria e prática. Deste modo, este trabalho teve como objetivo principal, vivenciar as situações práticas do exercício profissional, possibilitando interação e percepção do meio onde futuramente o acadêmico atuará de forma autônoma.

Metodologia

A escola onde foi vivenciado o ensino, foi a E.M.E.I.E.F. Serafina Milioli Pescador, localizada no município de Criciúma- SC. Participaram deste processo uma turma do 7º e outra do 6º ano desta mesma escola, somente na disciplina de ciências. O estágio dividiu-se em dois momentos, o primeiro deles foi a observação, que tinha como finalidade conhecer a realidade escolar dos educandos envolvidos no ensino de ciências, saber como se comportam, como interagem com o professor titular e também descobrir e analisar suas maiores dificuldades e necessidades perante o ensino. Também foram avaliados ainda na fase de observação a infraestrutura da escola, desempenho da equipe técnica, e disponibilidade dos recursos básicos oferecidos a educação escolar. Em um segundo momento, foi realizado a regência de classe, onde a professora titular da disciplina de ciências, bem como a professora do estágio curricular iriam avaliar o desempenho da acadêmica de ciências biológicas, ao abordar os temas propostos pela professora titular. Foram eles, desequilíbrios ambientais para o 6º ano, que envolvia os subtemas: Efeito estufa e o aquecimento global, chuvas ácidas, eutrofização, agrotóxicos, poluição dos rios e nas cidades. Para o 7º ano o conteúdo escolhido pela professora foram os Artrópodes e seus subfilos: Insecta, Crustacea, Arachnida, Diplopoda e Chilopoda. Foram aplicados questionários para a equipe diretiva, professora titular e para todos os alunos envolvidos, todos os resultados obtidos são relatos no presente trabalho.

Resultados e Discussão

A primeira fase desta vivência, que fora a observação foi muito relevante para se analisar diversos aspectos, tanto da escola, quanto da professora e dos alunos. Ficou bem evidenciado a necessidade que ambos apresentam perante a um laboratório de ciências, cientes da importância e benefícios provenientes do mesmo. A professora titular também ressaltou à falta de compromisso dos alunos e responsáveis perante o processo de aprendizagem. Avaliou-se que os assuntos mais abstratos são o que os alunos possuem maior dificuldade de aprendizagem e também assuntos que envolvam mais leitura e

estudo. A professora alegou tentar desperta o interesse dos alunos em suas aulas, fazendo trabalhos em grupos, experiências, feiras de ciências e jogos. E que tenta avalia-los de acordo com as metodologias em que eles se saem melhor. Durante a observação ainda, solicitou-se que os alunos apontassem os assuntos que possuíam maior dificuldade de entender. Para o 6º ano, foi o conteúdo de atmosfera, seguido de tratamento de água e esgoto. E os assuntos que possuíam maior interesse foram também a atmosfera e a água, acreditando que os mesmos como possuem maior dificuldades naqueles temas, tem também maior necessidade de aprende-los. Os resultados desta questão para o 7º ano foi que, possuem maior dificuldade em assuntos mais abstratos, como Reino Monera, seguido de poríferos e fotossíntese, observou-se resultados semelhantes durante a regência de classe. Alegaram ainda que possuem maior interesse em aprender o corpo humano e reino monera, mas que possuem muita dificuldade. Analisando a aula da professora titular, de forma unanime os alunos afirmaram que a mesma explica de forma clara e que participam ativamente de suas aulas pois gostam da forma que é conduzida. Durante a fase de regência os assuntos que mais despertaram interesse pelos educandos foram os aracnídeos para o 7º ano, onde puderam analisar animais em vidro e apresentaram muitas dúvidas sobre este grupo. Quanto ao 6º ano, o conteúdo de chuva ácida se sobressaiu, pelo fato de que foi feito um experimento em sala, onde os alunos ficaram vidrados e cheios de perguntas perante o tema. A avaliação se deu, com base no desenvolvimento das atividades propostas em sala, onde ao decorrer da regência foram aplicadas, referentes aos subtemas propostos, nos quais, todos os alunos conseguiram concluir, alguns com mais facilidade que outros, porém quando surgia alguma dúvida ninguém deixava de questionar. Quanto a parte de respeito, os alunos se mostraram muito educados em todos os momentos, tanto com a professora titular ou com a estagiária de ciências, o que tornou o ambiente de estágio mais propicio para a aprendizagem.

Conclusão

Com a vivência da prática escolar, ficou bem evidente algumas necessidades perante ao ensino que até então não eram visíveis, criando um desenvolvimento crítico sobre determinados temas e metodologias que devem ser revisadas. Pode-se avaliar que as duas turmas que participaram das aulas possuíam comportamentos distintos, sendo o 6º ano mais proativo que o 7º, fazendo com que a estagiária repensasse estratégias diferentes para tornar efetivo o processo de ensino aprendizagem. Os resultados encontrados nesta vivência e relatados neste trabalho foram satisfatórios, deixando ainda mais claro, o quanto o estágio curricular é de grande importância, pois leva a teoria á prática, e o quanto contribui para a aquisição do conhecimento para os futuros profissionais desta área.

525

Painel

Estágio curricular e formação de professores

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

ROSSO, R. C., MARTINS, M. C.

rafa_rosso@hotmail.com, mcm@unesc.net

Palavras-chave: Estágio Obrigatório; Ensino de Ciências; Regência de Classe

Introdução

O estágio tem a finalidade de ser o elo de ligação entre o acadêmico e o meio escolar. Para muitos graduandos se individualiza como sendo o primeiro contato direto no processo de ensino dos alunos. Segundo Almeida (1994, p.42) o estágio se caracteriza principalmente como “um instrumento valioso para desenvolver a postura crítica e proporcionar o referencial teórico-prático necessário ao profissional que exigem os tempos atuais [...]”

No atual contexto, muito se discute sobre o que se trata de fato a disciplina de ciências, de que maneira deve ser ministrada e principalmente qual o papel do professor dentro da sala de aula. O objetivo deste relato é compartilhar experiências para que sirva como base para a elaboração e aplicação de novas atividades nas escolas.

Metodologia

O estágio II foi executado em dois momentos distintos: o primeiro em forma de observação e o segundo na modalidade de regência de classe. No primeiro momento, foram feitas visitas para identificação dos possíveis problemas e expectativas dos alunos e do professor, observação das aulas de Ciências, com enfoque em pontos pré-estabelecidos, aplicação de questionários para toda a comunidade escolar e também registros fotográficos.

A aplicação do questionário, serviu como base para coletar informações de grande valia no momento da preparação da regência. Trouxe subsídios para conhecer um pouco mais da estrutura, e da realidade escolar daquela unidade.

A etapa das análises de dados é um ponto de extrema importância no desenvolvimento da pesquisa e tem como objetivo principal procurar sentidos e compreensão. (BAUER, GASKELL, 2008, p.84).

A regência no estágio II envolveu duas turmas da escola, 72 e 82 ambas do período vespertino, contemplando um total de 31 alunos. Os assuntos que foram abordados tiveram a participação ativa do professor regente no momento da definição.

No período de regência, optou-se por trabalhar com o conteúdo de artrópodes para o sétimo ano e o sistema urinário para o oitavo ano. Foram preparadas e ministradas 24 aulas, sendo 12 para cada turma.

Além das aulas, atividades diversas bem como avaliações foram elaboradas com o intuito de fixar o conteúdo e posteriormente avaliar o aprendizado que os alunos construíram. Deste modo, foram preparadas aulas específicas para cada turma de acordo com o tema e as possibilidades de cada assunto.

Resultados e Discussão

Para trabalhar o conteúdo de Artrópodes, diversas atividades foram pensadas. Para introduzir o conteúdo, no primeiro momento foram expostas imagens de alguns animais que pertencem a diferentes grupos de artrópodes. Em seguida foram questionados sobre qual a característica que era comum para todos os grupos. A atividade serviu para que eles correlacionassem as características principais individuais de cada um e as que existem em comum e que unem o filo.

Posteriormente, de acordo com o decorrer das aulas para cada grupo trabalhado, uma lista com exercícios de fixação sobre os assuntos abordados em sala era enviada como atividade para casa. Durante uma das aulas sobre o grupo de insetos, vídeos mostrando a ecdise de insetos e aranhas também foram utilizados como ferramenta para ilustrar a teoria.

Para todos os grupos, alguns animais do laboratório de ensino de ciências também foram levados para as aulas e utilizados como mecanismo para representar a teoria, todos de acordo com o grupo trabalhado. Foram levados, aranha; carrapatos e também uma caixa entomológica contendo vários insetos.

Já no oitavo ano, no primeiro momento foi proposto a leitura de uma reportagem sobre a falta d'agua em alguns locais e a subsequente ingestão de urina, onde o intuito principal foi problematizar acerca desta prática, correlacionando a ingestão da urina com o papel principal do sistema urinário.

No decorrer das aulas, uma atividade escrita também foi solicitada afim de medir os conhecimentos prévios, antes da aula prática que seria aplicada posteriormente.

Na aula prática realizada no próprio laboratório de ciências da escola, foram utilizados rins de porco. Um corte longitudinal foi feito afim de dividir o rim para que as estruturas internas fossem observadas e analisadas seguindo o roteiro da aula prática elaborado previamente.

Posteriormente, uma gincana foi realizada onde a sala foi dividia em três grupos sendo que cada um dos grupos formulava perguntas. Seguindo um esquema de sorteio em cada rodada um grupo perguntava para o outro, porém um grupo não poderia responder a mais de uma pergunta por rodada, delimitando assim que todos deveriam perguntar e responder o mesmo número de questões.

Diversas atividades foram propostas e que possibilitaram a interação do professor com os alunos, porém ficou mais nítido nas problematizações iniciais, tanto no oitavo quanto no sétimo ano o envolvimento e engajamento em 'desvendar' as perguntas que eram propostas. Com relação a estas atividades, Massabni e Andrade (2011, p.835) afirmam "as atividades práticas contribuem para o interesse e a aprendizagem em ciências, especialmente quando investigativas e problematizadoras."

Conclusão

O estágio II se mostrou como sendo uma experiência única por se tratar do primeiro contato com a realidade escolar. Durante a aplicação do estágio, ficou evidenciado que a preparação prévia das aulas facilita o andamento da disciplina e proporciona maior segurança para o professor.

O livro didático é bastante superficial nos assuntos, por conta disso, torna-se complexo buscar alternativas que viabilizem oferecer os itens que o livro adotado por eles tem. Cabe ao professor, seleciona-los com cuidado no início do ano letivo, porém essa busca de alternativas se faz necessária.

Notou-se que os alunos aprendem e se interessam mais pela disciplina no momento em

que fazem atividades que os tirem da rotina mecânica de aula teórica no quadro e livro didático.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. S. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular?. Revista ANDE, ano 13, nº. 20, 1994.

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. São Paulo: Ciência & Educação, v.17, n.4, 2011.

BAUER, M. W e GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ:Vozes, p. 64-89, 2008.

556

Painel

Estágio curricular e formação de professores

556 - PROPOSTAS DE ENSINO DO HANDEBOL PARA O ENSINO MÉDIO

OLIVEIRA, J. L. N., OLIVEIRA JUNIOR, S., QUADROS, L. R., CARDOSO, V. D.

zekka_hb25@hotmail.com, sergio-manojr93@hotmail.com, leh.ta12@hotmail.com, vivi__any@hotmail.com

Palavras-chave: Handebol; Ensino Médio; Educação Física; Propostas Críticas

Introdução

O ensino crítico dos esportes contrapondo-se ao modo no qual é trabalhado muitas vezes nas escolas nos dia atuais, e que de acordo com as referências, devemos tratar o handebol como um conteúdo que deve ser desenvolvido aliando a teoria e a prática, onde o aluno possa compreender, analisar e intervir na sua realidade, em que o professor tem o papel de ser o mediador do conhecimento. Nesse sentido, esta pesquisa focaliza no ensino do handebol como um conteúdo rico não só no campo esportivo, mas também em relações de forças políticas, tracejando como objetivo: Apontar propostas na perspectiva crítica para o ensino do handebol (OLIVEIRA, 2012).

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi bibliográfica, que conforme Trujillo (1974 apud LAKATOS, 1992) é o levantamento das bibliografias já existentes. A finalidade desta pesquisa é colocar o pesquisador em contato com a escrita já publicada de determinado assunto com o objetivo que permite ao cientista um reforço na análise de suas pesquisas.

A base metodológica de nossa bibliografia esteve amparada na fundamentação teórica que analisou os autores Melhen(2004), Junior(2006), Zamberlan(1999), Simões (2002), Tenroler (2004), Abelha (2009), Coletivo de autores (1992), Kunz(2006), Darido (2003), entre outros, que discutam o handebol nas concepções críticas.

Este percurso metodológico seguiu os seguintes passos: primeiramente elencamos o histórico do handebol, historicizando o mesmo. Em seguida trazemos a tona os fundamento e sistemas de jogos que são necessários para a apropriação do saber fazer. Em seguida apresentamos duas propostas metodológicas críticas da Educação Física:a crítico emancipatória que Kunz (2006) que destaca um ensino que emancipe seus alunos das falsas ilusões, criadas pelo modelo de sociedade atual. E a crítico superadora entendida pelo Coletivo de Autores (1992) como uma transformação didática pedagógica que utiliza o discurso da justiça social como seu apoio.

Todo este processo metodológico serviu para que nós, construíssemos as propostas de intervenção crítica sobre o tema handebol e por fim as conclusões.

Resultados e Discussão

Mesmo ciente que existem várias atividades listadas em bibliografias para o ensino do handebol como Melhen(2004), Junior(2006), Zamberlan(1999), Simões (2002), Tenroler (2004), Abelha (2009),entre outros, resolvemos, que iríamos elaborar propostas a partir de nossas vivências acadêmicas, com mais ênfase no processo de ensino/aprendizagem que vivemos durante nossa jornada acadêmica.

Portanto, listamos a seguir algumas propostas que acreditamos, possam promover competências para a socialização da prática educativa do esporte handebol no Ensino

Médio, baseadas nas propostas críticas da Ed. Física.

Jogo dos dez passos: Dividir o grupo em duas equipes, onde estas terão que trocar dez passes sem ser interceptados pela outra equipe. Iniciar apenas com o objetivos da troca de passos, a partir do momento em que a aula se tornar monótona, implementar e discutir novas regras para o jogo, como por exemplo, fazer o gol dos dez passos, assim trabalhando um pouco de organização de táticas de jogo e organização ofensiva e defensiva e ainda alguns fundamentos.

Atende a aspectos da Crítico Emancipatória, já que apresenta todas etapas das competências tanto comunicativa, pois haverá discussões para mudanças na atividade e suas regras, na objetiva já que o professor levará uma proposta que permitirá aos alunos a aprendizagem dos fundamentos do esporte e também da social, pois trabalharemos com a coeducação e o propósito de cooperação entre todos e também abrangendo todas as transcendências.

Já na Crítico Superadora atende aos princípios da adequação às possibilidades sócio-cognocitivas do alunos, que é adequar o conteúdo as condições do aluno, da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, auxiliando o aluno na construção do seu saber e ainda o confronto de saberes, que se dá ao senso comum do aluno com o científico proposto pelo professor.

Pique-Bandeira: Iniciar o pique bandeira normal, cada equipe na sua metade da quadra, onde o objetivo é capturar a bandeira, do outro grupo, nesse caso a bola que ficará dentro de um espaço delimitado e trazê-la para seu campo. Com o passar da atividade colocar novos objetivos, tais como: troca de passes, progressão e fintas . Nesse jogo podemos trabalhar os fundamentos, organizações de táticas de defesa e ataque.

Na concepção Crítico Emancipatória, trabalhamos as transcendências de limites, pois devemos levar em conta no processo ensino/aprendizagem o mundo vivido dos alunos na atividade, para que deste modo o professor possa intervir e levar um novo conhecimento aos participantes e ainda fazer com que eles possam realizar debates sobre as atividades, principalmente para modificá-las, ampliar a participação e a construção coletiva de novas regras.

Na Crítico Superadora, estaremos trabalhando o confronto de saberes entre o senso comum e o conhecimento cientifico, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e ainda da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas, que é trazer para a realidade da comunidade escolar as possibilidades de jogo.

É importante socializar o conteúdo handebol de acordo com as propostas críticas da Educação Física, para que os alunos possam aprender, refletir e modificar as aulas, compreendendo e analisando a realidade, promovendo a ampliação do universo cultural dos alunos.

Conclusão

Conforme os autores consultados, pudemos perceber uma forte crítica ao modo em que o esporte vem sendo trabalhado na escola nos dias de hoje, pois ele passou a ser uma prática seletora e excluidora, cuja finalidade é reproduzir o que é repassado pela mídia e os modelos da performance do rendimento, assim sendo utilizado para a adequação ao sistema vigente, favorecendo os habilidosos e não dando oportunidade a todos. Perante esta realidade construímos propostas para o ensino do handebol, sendo tratado de uma forma crítica, fazendo com que o aluno possa compreender o processo de aprendizagem da modalidade, permitindo uma leitura da realidade, compreendendo-a e assim podendo intervir na forma de organização do esporte e da sociedade (OLIVEIRA, 2012).

Referências Bibliográficas

ABELHA, Wânia Lúcia; Gonçalves, Luiza Lana; Nogueira, Ms. QuefrénWeld Cardozo. Handebol educucacional do trabalho pedagógico. Cadernos de Formação RBCE, p.88-99, set. 2009

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas d Educação Física.Cadernos CEDES. São Paulo: v:19, n.48, p. 69-88, ago/1999

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

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola: Questões e Reflexões., Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2003.

JUNIOR, Dante de Rose. Modalidades esportivas coletivas – Rio de Janeiro _ RJ: Guanabara Koogan, 2006.

KUNZ, Eleonor. Educação Física: ensino e mudança. 1ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

_____. Transformação didático-pedagógica do esporte. 7ª edição Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

LAKATOS,Eva Maria. METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 1992.

MELHEN, Alfredo. Brincando e aprendendo handebol. 2ª Ed.,Rio de Janiro, Ed. Sprint, 2004.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998.

SIMÕES, Antonio Carlos. Handebol Defensivo: conceitos, técnicos e táticos. São Paulo-SP, PhorteEditora,2002

TENROLER, Carlos A. Handebol: teoria e prática. Rio de Janeiro – RJ, Ed. Sprint, 2004

ZAMBERLAN, Elói. Handebol Escolar e Iniciação. 1ª Ed., Cambé - Pr, Ed. Imagem, 1999.

591

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

SOUSA, C. G., OLIVEIRA, A. G., HIPOLITO, G. A., NASCIMENTO, P. A., ARAUJO, M. B.

klehomara@hotmail.com, ademir guilherme@gmail.com, geisiellehipolito@hotmail.com, pollynaalvesnascimento@hotmail.com, moises_bittar@hotmail.com

Palavras-chave: Currículo; Visão; Ensino

Introdução

A ideia de estudar o presente tema surgiu das minhas inquietações, a partir das conversas informais com os alunos e, principalmente, dos depoimentos dos professores, durante as experiências vivenciadas com os docentes nos encontros pedagógicos relativo ao Projeto Prolicen, realizados nas escolas públicas do ensino fundamental. Essa opção foi motivada também pelo fato do orientador ter atuado como professor de ciências no ensino fundamental, por 14(catorze) anos. Destaco ainda como ponto de partida no presente estudo, minha participação no Curso de Mestrado em Educação(Área de Interesse: Educação Básica), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, cuja dissertação é intitula: “Parâmetros Curriculares Nacionais: Concepções e Práticas Pedagógicas dos Professores no Ensino Fundamental”

Metodologia

O estudo do aludido tema está inserido em uma perspectiva maior da dimensão curricular, na medida em que a significação e a re(significação) do currículo tem implicações no cotidiano da prática curricular dos professores de Ciências no ensino fundamental.

O aludido estudo se propôs à realização de uma investigação sobre “o conceito de currículo na visão dos docentes de ciências no segundo segmento do ensino fundamental” das escolas da rede pública. As unidades de ensino selecionadas para a pesquisa de campo foram as seguintes: “EMEFMFF”, “EMEFJPII” e, “EMEFEON”, todas no município de Bananeiras, Estado da Paraíba. O referido estudo é enquadrado no tipo qualitativo e quantitativo e, classificada nos níveis empírico, descritivo e bibliográfico. A população investigada constou de 10(dez) professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Já a amostra foi representada por 06 (seis) docentes que lecionam a disciplina ciências na referida modalidade de ensino. A coleta dos dados ocorreu no período de 15/08/2015 à 31/08/2015, através da técnica de entrevista semi estruturada e nela foi utilizado o instrumento roteiro de entrevista, contendo questões fechadas e abertas, aplicado aos docentes constante da amostra e em seguida realizada as avaliações das resposta.

Do ponto de vista do desenvolvimento curricular, à questão sobre “o que” ensinar associa-se uma outra.

Resultados e Discussão

Justifica-se a realização do estudo em pauta; sobretudo, por 03 (três) razões: pessoais, profissionais e sociais. A primeira delas, se refere ao fato de tratar-se de um tema do meu interesse enquanto pesquisador; a segunda, aponta para a necessidade de contribuição da investigação para a minha prática docente com o currículo em sala de aula e; a terceira, diz respeito a possibilidade de socialização dos resultados contribuir com a

formação dos licenciandos em Ciências Agrárias e, consequentemente, a melhoria qualitativa do ensino público. Diante do exposto, definiu-se os seguintes objetivos: estudar o conceito do currículo na visão dos docentes de ciências no segundo segmento do ensino fundamental e, analisar as ferramentas e os métodos de ensino utilizados na prática curricular dos docentes de ciências em sala de aula.

• Qual a visão do docente em relação ao conceito de currículo? Indicar por quê.

Com base nos dados obtidos em relação a questão “Qual a visão do docente em relação ao conceito de currículo”, 100,00% deles responderam que o conceito de currículo é “disciplina ou matéria de ensino” e nenhum deles se posicionou em torno das alternativas “atividade, matriz curricular e parâmetros curriculares nacionais de ciências”. Quanto ao questionamento “Indicar por quê”(justificativa das respostas), os mesmos docentes apresentaram o seguinte comentário: “este é o único conteúdo que o docente ensina e o aluno aprende”

• Qual a ferramenta norteadora do currículo de ciências? Indicar por quê?

De conformidade com as respostas obtidas dos docentes em torno da questão “Qual a ferramenta norteadora do currículo de ciências?”, 66,67% dos docentes disseram que essa ferramenta norteadora trata-se do “Livro didático de ciências”, 33,33% afirmaram que trata-se dos “Parâmetros curriculares nacionais de ciências” e, nenhum dos docentes se posicionou sobre as alternativas ”Paradidáticos de ciências e material laboratorial”. No que se refere ao questionamento “Indicar por quê”, os docentes inquiridos se posicionaram da seguinte forma: “o livro didático é o principal instrumento que o docente usa para ajudar na transmissão dos conteúdos de ciências”.

• Qual o principal método empregado pelo docente de ciências? Indicar por quê.

A partir das respostas dos docentes respondentes quanto a questão “Qual o principal método empregado pelo docente de ciências?”, 83,33% deles disseram que durante as aulas de ciências empregam o “Método expositivo”, 16,67% afirmaram que é o”Método prático” e nenhum deles se posicionou em torno das alternativas “Método experimental e método de pesquisa”. Já em relação ao questionamento “Indicar por quê”, os docentes pesquisados apresentaram o seguinte comentário: “ As escolas não contam com laboratórios de ciências. Assim, o método mais empregado na sala de aula é o expositivo”.

Conclusão

Diante dos resultados obtidos com o presente estudo, concluiu-se que: a maioria dos docentes têm uma visão fragmentada do conceito de currículo; o livro didático de ciências é a principal ferramenta norteadora do currículo trabalhado em sala de aula e; o método expositivo constitui, via de regra, a forma empregada pelos docentes nas aulas de ciências. Portanto, sugere-se a implementação de laboratórios de ciências nas escolas pesquisadas e; a realização de formação continuada dos docentes em torno do conceito de currículo, de metodologia e, dos recursos didáticos utilizados nas aulas de ciências, para que os mesmo possam diversificar sua metodologia de ensino.

Referências Bibliográficas

FERRAÇO, C. E. Currículo, Formação de Professores e Cotidiano Escolar: Fragmentos de Complexidade das redes vividas. In: _____(Org). Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo. São Paulo-SP. Cortez. 2005. 15-42 p.

SILVA, T. T. Teorias do Currículo. Uma introdução. Cidade do Porto-Portugal: Porto

Editora. 2000.

VARELA, B. L. (2013). O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências. In: Coleção Aula Magna. Edições UNICV. Cabo Verde: Editora UNICV. v. 1, n. 1, 2013. 99 p.

612

Oral

Estágio curricular e formação de professores

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

PEREIRA, C. D., UNGLAUB, T. R. R.

cleia.demetrio@gmail.com, taniaunglaub@gmail.com

Palavras-chave: Estágio Curricular; Formação Docente; Prática Pedagógica

Introdução

Este texto apresenta algumas reflexões sobre o estágio curricular na formação do professor, a partir do exercício docente realizados nos campos de estágios da educação básica. Nosso objetivo visa discutir e refletir sobre o estágio curricular como espaço de formação e exercício da docência, como experiências práticas, de acadêmicos egressos do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Vale destacar que constituir-se professor não é tarefa tão fácil, considerando as rápidas transformações tecnológicas e científicas que refletem diretamente na formação das pessoas, em especial na formação de futuros professores. Para compreender melhor essa relação, buscamos as contribuições de Perez (2009), Alarcão (1996), Shön (1997), Pimenta e Lima (2004, 2006), Thiollent (2009), Pimenta (2010) e Ghedim (2008), dentre outros.

Metodologia

O estágio curricular no processo de formação do professor, para além das disciplinas curriculares, possibilita ao acadêmico vivenciar experiências no exercício da docência. Nessa direção, tomamos a pesquisa-ação como caminho metodológico capaz de articular a teoria e a prática, numa abordagem qualitativa, a partir das contribuições de Thiollent (2009). Para este autor, este tipo de pesquisa caracteriza-se por intervir diretamente no contexto, com ações que podem inclusive provocar reflexões e até mesmo mudanças neste espaço, como forma de superar situações problemáticas em questão, denominada como fase intervencionista.

Desse modo, é fundamental que o futuro professor, durante sua formação inicial se aproprie de conhecimentos fundamentais, “capazes de torná-los criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e a construir um estilo rigoroso e investigativo”, características inerentes de um professor pesquisador e reflexivo, como destaca Perez (2009, p. 271).

Para levantar informações que contribuísse para nossas análises, contamos com a participação de egressos do curso de Pedagogia da UDESC/CEAD, de diferentes polos distribuídos pelo estado de Santa Catarina.

Para a realização da coleta de dados, aplicamos um questionário online, com perguntas fechadas e algumas com questões abertas, com o intuito de capitar percepções de professores já formados. A seleção dos egressos deu-se levando em conta as diferentes regiões de Santa Catarina, formados no período compreendido entre 2015 e 2016, anos que ocorreram a formatura das primeiras turmas do curso de Pedagogia, ofertada na modalidade a distância, pelo CEAD/UDESC.

Resultados e Discussão

A concepção da formação do professor como profissional pesquisador, reflexivo de sua própria prática é uma tendência atual, com ênfase a partir dos anos 90, em especial a partir das contribuições de Donald Schön (1997). Para Shön (1997), é fundamental o exercício da "reflexão na ação", pois é nessa introspecção, que professor tem a oportunidade de reformular suas ações, durante uma intervenção pedagógica, e, consequentemente, realizar a "reflexão sobre a reflexão-na-ação". É nessa direção, que a formação inicial proporciona experiências em atividades de pesquisa e intervenção, como prática reflexiva, legitimada pelo estágio curricular do curso de Pedagogia, nesse caso especifico, além de outras possibilidades durante a própria formação acadêmica. A necessidade de o professor ser pesquisador de sua prática e do contexto educacional, já tinha sido fomentada por outros educadores, entre eles o saudoso educador brasileiro, Paulo Freire. Para ele, o processo de ensino-aprendizagem e pesquisa são indissociáveis, pois é impossível haver ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, considerando que essa relação se encontra num movimento único, fazendo parte do mesmo processo. "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 2009, p. 32). O estágio curricular na formação de professores possibilita os acadêmicos e futuros professores realizar pesquisas, analisá-las, inclusive, intervir no campos em que está inserido, como forma de contribuir para minimizar as situações problemas, ou quem sabe até, de superá-las. Compreendemos que é no espaço do contexto escolar, em seus diferentes níveis de formação, é que são identificadas as necessidades do contexto, das práticas e dos alunos, assim como também são analisadas as expectativas dos professores. É nesse cotidiano que surgem as questões que alimentam a pesquisa, a fim de responder àquela realidade, na busca uma possível solução. Com base nas questões levantadas durante a pesquisa pudemos verificar que grande parte dos pedagogos que participaram de nossa pesquisa, entendem que o estágio curricular tenha sido o carro chefe da própria formação docente, relatado principalmente por aqueles que nunca tiveram um contato mais próximo com os campos de estágios. Entretanto, de acordo com alguns pedagogos que já atuavam na educação básica, mesmo assim, o período do estágio curricular, foi momento fundamental para se perceberem com um pesquisador dentro do próprio contexto, assim como de outros contextos, os quais realizaram seus estágios. Isabel Alarcão (2005) nos ajuda entender que formação de um professor, passa inevitavelmente pela ação de um pesquisador, que desenvolve uma investigação em íntima relação com a sua função de ser professor. Mediante as complexidades que envolvem a atuação do professor, passa, decisivamente, pela oportunidade de se constituir professor no campos de estágio, como também de um professor pesquisador da sua própria prática pedagógica, a partir de um olhar crítico e reflexivo, como destacam Pimenta (2010) e Ghedim (2008). Nessa discussão, é de se considerar que o professor reflexivo/pesquisador pode produzir conhecimento a partir de sua própria prática, mas que essa possibilidade de investigação reflita intencionalmente sobre ela, no exercício da docência e de suas relações com a própria formação profissional e da transformação social.

Conclusão

A formação do professor envolve diretamente o contato com a realidade escolar, por meio do estágio curricular, durante a sua formação acadêmica. Esse processo passa, decisivamente, pela oportunidade de se constituir professor como pesquisador e reflexivo de sua própria prática pedagógica, (PIMENTA; GHEDIM (2008).

Para Tardif (2007, p. 288) "a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles professores "reflexivos"".

Por fim, as percepções dos egressos do curso de Pedagogia da UDESC, apontam o estágio curricular como um eixo determinante na formação do professor, bem como na transformação da realidade e da construção da própria identidade de ser professor.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

PEREZ, G. Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional. In:Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. Organizado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo, Unesp, Cap. 15, 1999, p. 263-282.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiésis. v.3, n.3, 2005/2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES DO SER E DO FAZER ESTÉTICOS

427

Oral

Estética e educação: discussões do ser e do fazer estéticos

427 - A IMAGINAÇÃO EM HEGEL

NASCIMENTO, N. G.

norttoon@live.com

Palavras-chave: Imaginação; Fantasia Significante; Fantasia Simbolizante; Hegel

Introdução

Sobre a questão da relevância do tema para Hegel, Derrida (1991) constata que a imaginação produtiva ou fantasia é um conceito fundamental para a estética hegeliana, sendo ainda, análoga ao lugar da imaginação transcendental de Kant. Hösle (2007, p. 440, grifo do autor), por sua vez, caracterizando a fantasia sinalizadora como a mais elevada forma da imaginação, revela: “A mais importante criação da fantasia sinalizadora é, segundo Hegel, a linguagem, que, na maior parte das filosofias, é injustamente tratada ‘como apêndice na Psicologia ou mesmo na Lógica’”. Desta forma, percebe-se que ao mesmo passo que Hegel destaca a imaginação como influente na produção da linguagem e na arte, afirma que essa faculdade não possui um devido lugar e tratamento em outros sistemas filosóficos.

Metodologia

O objetivo deste trabalho é a investigação do tema referente à faculdade da imaginação em relação ao sistema proposto por Georg Wilhelm Friedrich Hegel, grande representante do idealismo alemão. Para a sua fundamentação teórica, foram utilizados como base, o texto da edição de 1830 da Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compendio, os quatro volumes dos Cursos de Estética, a Fenomenologia do Espírito e a sua Ciência da Lógica, demonstrando assim, a sua ideia acerca do tema e evidenciando a importância da imaginação para o sistema.

A partir da Enciclopédia, no primeiro momento, localiza-se a imaginação no sistema. Assim, no segundo momento, busca-se indicar como esta faculdade é descrita no decorrer da atividade do espírito subjetivo, principalmente no que diz respeito ao seu lugar na representação, da intuição à memória e o pensar, no silogismo de elevação da inteligência.

Por fim, observa-se a importante ligação da imaginação para com o símbolo e o signo, partindo da fantasia simbolizante e da fantasia significante, na criação da linguagem e da arte. Para isso, foram observados, além dos textos publicados por Hegel, obras de comentadores que tratam de aspectos do sistema idealizado pelo filósofo, bem como, textos acerca da arte, linguagem e da própria imaginação.

Resultados e Discussão

Quando liberta-se do conteúdo da imagem para se confirmar, a representação universal passa a se determinar em si e para si e torna-se, distinguindo-se do símbolo, signo, em um material exterior escolhido por si própria. A intuição não representa mais a si mesma, mas outra coisa. “Quando a inteligência significou algo, levou a cabo o conteúdo da intuição, e deu por alma ao material sensível uma significação que lhe é estranha.” (HEGEL, 1995, p. 246, grifo do autor). A imagem recebe como sua significação, uma representação autônoma. É esta intuição que se caracteriza como signo.

Para chegar à linguagem, a dependência do símbolo em relação a imagem deve ser deixada para trás. A linguagem desensolve-se pela repetição da atividade da imaginação simbólica, que leva à imaginação sinalizadora. Dos símbolos suprassumidos, é que surgem os signos. No signo, a ligação do significado com a imagem é exclusivamente arbitrária. Desta forma: "[…] a inteligência avança necessariamente da confirmação subjetiva presente no símbolo, e mediatizada pela imagem, até a confirmação objetiva, essente em si e para si da representação universal." (HEGEL, 1995, p. 246, grifo do autor).

Para HÖSLE (2007, p. 440): "[…] Hegel, na Enciclopédia, interpreta a linguagem essencialmente a partir de sua função designadora", defendendo mesmo que apenas de passagem, que a linguagem é obra e depende do pensamento. "Justamente por isso, segundo Hegel, a linguagem é o mais elevado medium da arte." (HÖSLE, 2007, p. 446). Para Hegel, a imaginação além de construir uma relação de importância para com a construção da linguagem, estabelece uma posição fundamental no desenvolvimento artístico.

Logo, a imaginação em sua terceira forma, como fantasia criadora, "[…] constitui o [princípio] formal da arte, porque a arte expõe o verdadeiramente universal ou a ideia na forma do ser-aí sensível, da imagem." (HEGEL, 1995, p. 244, grifo do autor). Nos escritos sobre estética, Hegel ainda afirma: "Quanto ao poder geral da criação artística, uma vez ele admitido, logo se deve ver na imaginação a faculdade artística mais importante." (HEGEL, 1999, p. 274). A imaginação, desse modo, percorre o desenvolvimento do espírito transpondo seu lugar no espírito subjetivo e teórico, para assumir influência na arte no espírito absoluto.

Para Bates (2004), inclusive, por tentar entender a imaginação e o que cada indivíduo detém sobre ela, poder-se-ia conhecer o mundo e a realidade de forma mais profunda, como também, por meio da arte. Talvez o homem apenas poderia conhecer a verdade sobre o mundo pelo conhecimento completo da imaginação, pois a imaginação não é apenas um reservatório ou depósito de experiências passadas, as quais põe-se em sonhos e fantasias como na memória, nem mesmo apenas uma superfície límpida em que a experiência é vista ao refletir-se. Ela é também a substância da nossa formação cognitiva do mundo.

Conclusão

Para Hegel, a imaginação é a atividade da inteligência que eleva-se em primeiro grau da mera intuição, revivendo as imagens na imaginação reprodutiva, vinculando-se em combinação com outras imagens na imaginação associativa e por fim, assumindo-se como imaginação produtiva, na criação de concepções. A relevância da imaginação para com o sistema proposto por Hegel, revela-se em seu poder do agir livre da inteligência, que leva à linguagem e a criação artística na arte. A imaginação, isto posto, não deve ser observada apenas como artifício de reproduzir imagens ou como uma simples memória, mas sim, como um caminho para a significação, no desenvolvimento das estruturas que constroem a representação e a interpretação da realidade.

Referências Bibliográficas

BATES, J. A. Hegel's theory of imagination. New York: State University of New York Press, 2004.

BEISER, F. C. (Ed.) The cambridge companion to Hegel and nineteenth-century philosophy. New York: Cambridge University Press, 2008.

BECKENKAMP, J. Entre Kant e Hegel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BELTING, H. O fim da história da arte. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Cosac

Naify, 2006.

CASSIRER, E. A Filosofia das formas simbólicas. Tradução Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHÂTELET, F. C. Hegel. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

DANTO, A. C. Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DERRIDA, J. Margens da filosofia. Tradução Joaquim T. Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papírus, 1991.

DESMOND, W. Art and the absolute: a study of Hegel's aesthetics. New York: State University of New York Press, 1986.

FEGER, H. Die Macht der Einbildungskraft in der Ästhetik Kants und Schillers. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg, 1995.

FOWKES, W. I. A hegelian account of contemporary art. Michigan: UMI Research Press, 1981.

FRIEMERT, C. Hegel. Philosophie der kunst. Bearbeitete Mitschriften. Hamburg: Materialverlag, 2012.

GETHMANN-SIEFERT, A. Einführung in Hegels Ästhetik. München: Fink/UTB, 2005.

HEGEL, F. Briefe von und an Hegel. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1952.

_____. Ciência da lógica (excertos). Tradução Marco Aurélio Werle. São Paulo: Barcarolla, 2011.

_____. Cursos de estética, volume I. Tradução Marco Aurélio Werle. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. Cursos de estética, volume II. Tradução Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. Cursos de estética, volume III. Tradução Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. Cursos de estética, volume IV. Tradução Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio. Tradução Paulo Meneses com colaboração de José Machado. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung, 1870.

_____. Estética: a ideia e o ideal. Estética: o belo artístico ou o ideal. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. Fenomenologia do espírito. Tradução Paulo Meneses com colaboração de José Machado. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Hegel: the letters. Bloomington:Indiana University Press, 1984.

_____. Vorlesungen über die Ästhetik I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.

_____. Vorlesungen über die Ästhetik II. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.

_____. Vorlesungen über die Ästhetik III. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.

HILMER, B. Scheinen des Begriffs: Hegels logik der kunst. Hamburg: Meiner, 1997.

HÖSLE, V. O sistema de Hegel. Tradução Antonio Celiomar Pinto de Lima. São Paulo:

Loyola, 2007.

INWOOD, M. J. (Ed.) Hegel. New York: Oxford University Press, 1985.

JAMES, D. Art, myth and society in Hegel's aesthetics. London:Continuum, 2009.

KAMINSKY, J. Hegel on Art. New York: State University of New York Press, 1962.

KANT, I. Crítica da faculdade do juízo. Tradução Valério Rohden e António Marques. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. Crítica da razão pura. Tradução Valério Rohden. São Paulo: Abril Editorial, 1989.

KEDNEY, J. S. Hegel's aesthetics: a critical exposition. Chicago: Griggs, 1885.

KIERAN, M. (Ed.); LOPES, D. M. (Ed.) Imagination, philosophy, and the arts. London: Routledge, 2003.

LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. O que é imaginário. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

MAKER, W. Hegel and aesthetics. New York: State University of New York Press, 2000.

PETERS, J. Hegel on beauty. New York: Routledge, 2015.

PLEINES, J.-E. (Org.) Friedrich Hegel. Recife: Editora Massangana, 2010.

ROSENFIELD, K. A linguagem liberada. São Paulo: Editora perspectiva, 1991.

_____. Estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. Hegel. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SAES, S. F. de A. Percepção e imaginação. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SCHMIDT, J. Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur Philosophie und Politik 1750-1945. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 1985.

SCRUTON, R. V. Art and imagination: a study in the philosophy of mind. Thesis (Doctoral) - Faculty of Philosophy, University of Cambridge. Cambridge, 1973.

SURBER, J. O'N. (Ed.) Hegel and language. New York: State University of New York Press, 2006.

WERLE, M. A. A questão do fim da arte em Hegel. Hedra: São Paulo, 2011.

_____. A poesia na estética de Hegel. São Paulo: Humanitas, 2005.

WERLE, M. A. (Org.); Galé, P. F. (Org.). Arte e filosofia no idealismo alemão. São Paulo: Barcarolla, 2009.

441

Oral

Estética e educação: discussões do ser e do fazer estéticos

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

PIAZZA, M. C. P.

cissapiazza@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação; Ensaio; Experiência; História e Progresso

Introdução

A presente comunicação discute aspectos de minha dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC que tem por objetivo investigar o ensaio como forma em Walter Benjamin e compreender as contribuições do legado de Benjamin à educação por meio da leitura de seus ensaios. Além disso, a dissertação busca mostrar de que maneira a escrita ensaística do autor responde às temáticas sobre experiência, narratividade, progresso e história. Para tanto, num primeiro momento, será realizado um rápido percurso pela história de Benjamin. Por conseguinte, a comunicacação irá discutir as reflexões de Theodor Adorno em seu texto “O ensaio como forma”, que se encontra na coletânea intitulada Notas de literatura.

Metodologia

Destaca-se que este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e ensaios de Benjamin, assim como de seus principais leitores. Dessa maneira, nesta comunicação, busca refletir acerca do seguinte questionamento: de que modo o ensaio como forma pode contribuir para refletir sobre processo educativo e a escrita na educação?

Dito em outras palavras, o foco desta comunicação é mostrar de que maneira a escrita benjaminiana responde às temáticas de experiência, narratividade, história e progresso, assim como mostrar a aproximação que há entre o ensaio benjaminiano e o processo educativo. Nesta perspectiva, a fim de analisar o ensaio como forma em Benjamin, num primeiro momento, este estudo apresenta o conceito de experiência e narratividade na obra do autor e sua relação com a tradição e a educação. Num segundo momento, procura-se discutir, no mesmo autor, as noções de progresso e história, abordando a preocupação de Benjamin em relação à herança que a concepção linear de história deixa para o mundo. Por último, esta pesquisa tenta aproximar o conceito benjaminiano de ensaio e o processo educativo, assinalando quais as contribuição da escrita ensaística de Benjamin para a educação. Além disso, a dissertação discute de que maneira a escrita de Benjamin responde às temáticas de experiência, narratividade, história e progresso a partir de uma estratégia textual particular.

Resultados e Discussão

O primeiro capítulo deste estudo apresenta o conceito de experiência e narratividade na obra do autor e sua relação com a tradição e a educação. Para esta análise, textos de Benjamin como “Experiência e pobreza” (1933), “O Narrador” (1936) e “Alguns temas em Baudelaire” (1939) serão explorados a fim de compreendermos a perda da experiência tal como formulada pelo autor.O segundo capítulo discute as noções de progresso e história

em Walter Benjamin, abordando a preocupação do autor em relação à herança que a concepção linear de história deixa para o mundo. além disso, o segundo capítulo analisa o texto "Sobre o conceito da história", que, segundo Löwy, é um dos textos filosóficos e políticos mais importantes dos século XX. O segundo capítulo também discute o texto "A vida dos estudantes", no qual o filósofo pontua a força do sistema financeiro sobre a educação e a produção intelectual, argumentando que a consequência da noção de "utilidade" é a carência de conhecimento crítico e autêntico, pois, na universidade, o indivíduo que poderia dedicar-se a uma ciência empenhada no rigor intelectual acaba por deixar esvaecer sua identidade e se entrega à ilusão do progresso capitalista.O terceiro capítulo da investigação tenta mostrar a aproximação que há entre o ensaio e o processo educativo, assinalando quais as contribuições da escrita ensaística benjaminiana para a educação. Além disso, em vista do que foi dito nos capítulos anteriores, o texto mostra de que maneira a escrita de Benjamin responde às temáticas de experiência, narratividade, história e progresso a partir de uma estratégia textual particular.Dessa forma, os questionamentos que se levantam são os seguintes: de que modo o ensaio como forma contribui para o processo educativo a partir de uma leitura benjaminiana? Como é possível perceber a relação existente entre educação, experiência e narratividade em Benjamin? Como se pode perceber, no ensaio como forma em Walter Benjamin, a resistência à noção de história linear e progresso? De que maneira o ensaio como forma em tal autor responde às temáticas de experiência, narratividade, história e progresso? Nessa perspectiva, pensar no legado do ensaio como forma em Benjamin pressupõe a possibilidade de entendê-lo como uma constante experiência sobre o conhecimento, ou seja, o fato de esse filósofo pretender experimentar e ensaiar nos faz refletir sobre o quanto esta educação direcionada para prática profissional institucionaliza e isola o saber.

Ressalto ainda que tanto as escolhas dos textos quanto as minhas interpretações não pretendem abarcar a totalidade dos temas das obras benjaminianas ou esgotar suas inúmeras compreensões. Cabe aqui apenas levantar questões particulares para uma observação mais atenta do ensaio como forma em Benjamin, salientando sua relação com o campo da educação. Se, com isso, for possível colocar perguntas pertinentes, a pesquisa já terá cumprido seu papel, pois novos olhares e discussões podem ser lançados ao longo desta produção, assim como outros autores e categorias podem ser inseridos neste percurso.

Conclusão

Infere-se, nesta pesquisa, que o modo linear e individualista que a sociedade se encaminha, reflete em nossa educação que também está voltada para questões utilitaristas e mercadológicas. Desse modo, a forma do ensaio em Benjamin nos faz enxergar e refletir sobre uma outra lógica de realidade que devemos ter. Porque a escrita benjaminiana se mostra como um exemplo de postura que devemos discernir diante da realidade, já que ela é repleta de fragmentos que juntos se completam e demonstram uma perspectiva que se preocupa com o todo e com o acolhimento de todas as possibilidades que uma época pode conter. É uma infinita reflexão de si.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. Sociologia. São Paulo: Ática, 2003.

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGAMBEM, Giorgio. Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARENDT, Hannah. Homens em tempos sombrios. Trad. Ana Maria Faria. Coleção Antropos. Lisboa: Relógios D'Água, 1991.

BARRENTO, João. O gênero intranquilo: anatomia do ensaio e do fragmento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

BAUDELAIRE, Charles. Poesia e prosa. Nova Aguilar Rio de Janeiro: 1995

BENJAMIN, W. Passagens. Trad de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão e revisão de Patrícia de Freitas Camargo. Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Magia e técnica, arte e política. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Magia e técnica, arte e política. Trad. por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas, v. I). São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Trad. por José Martins Barbosa e Hemerson Batista. (Obras Escolhidas; v. III). São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Sobre arte, técnica, magia e política. Trad. Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D`Água, 1992.

_____. Teses sobre a filosofia da história. In: Sobre arte, técnica, magia e política. Trad. Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D`Água, 1989.

BENJAMIN, Walter. Documentos de cultura, documentos de barbárie. Editora Cultrix, São Paulo : 1986.

BOIA, Mônica da Silva. O ensaio de María Zambranono contexto da modernidade. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2011.

BORGES, B. I. Ensaios filosóficos e peripécias do gênero. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

CHATAIGNIER, Gadelha, G. Do eterno retorno e suas formas: entre continuidade e ruptura na história de algumas recepções. Politéia (UESB) , v. 8, p. 15-52, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 1999.

____. Sete aulas sobre linguagem, memória e história. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GARCIA, Regina Leite; GARCIA, Regina Leite (Org.). Método; métodos; contra método. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUERINI, Andréia. A teoria do ensaio: reflexões sobre uma ausência. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

KONDER, Leandro. Benjamin e o marxismo. In: ALEA, Volume 5, número 2, Julho-Dezembro, 2003.

LARROSA, Jorge. Saber y Educación. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, RS, UFRGS, v. 22, n. 1, p. 33-55, 1997.

LARROSA, Jorge. Tremores. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, UFRGS, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.

¬¬¬¬¬¬_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Dossiê Michel Foucault. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, 2004.

_____. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge;

MERQUIOR, José Guilherme. Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

SCLIAR, Carlos (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LIMA, Silvio. Ensaio sobre a Essência do Ensaio. São Paulo, Saraiva & Cia. Editores, 1946.

LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, Olgária. Arcanos do Inteiramente Outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MEINERZ, A. Concepções de experiência em Walter Benjamin. Dissertação de mestrado em Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MOISÉS, Massaud. A criação literária. São Paulo: Cultrix, 1990.

MONTAIGNE, M. de. Ensaios. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PAVIANI, Jaime. Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PADILHA, Paula. O Corpo do ensaio. Remate de Males. Campinas-SP, (31.1-2), p. 241-254, Jan./Dez. 2011.

ROUANET, Sérgio Paulo. Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1990.

SARLO, Beatriz. Siete ensayos sobre Walter Benjamin. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

SCHOLEM, G. Walter Benjamin: historia de una amistad. Trad. J.F. Yvars e Vicente Jarque. Barcelona: Península, 1987.

454

Oral

Estética e educação: discussões do ser e do fazer estéticos

454 - A CRISE DA ESTÉTICA EM THEODOR ADORNO

VACCARI, U. R.

ulisses_vaccari@hotmail.com

Palavras-chave: Estética; Autonomia; Arte; Dialética

Introdução

A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas. De acordo com esse método, a arte é vista como a instância que mantém aberta (de acordo com a tese da dialética negativa) a tensão entre os opostos, sem reunificá-los numa síntese final, como acontece na dialética hegeliana.

Metodologia

Exposição oral e leitura de texto. A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas. A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas. A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas.

Resultados e Discussão

A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas.A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético

para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas. A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas. A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas. A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas. A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas.

Conclusão

A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. A comunicação visa mostrar os pressupostos filosóficos da afirmação de Adorno, realizada na Teoria Estética, segundo a qual a estética contemporânea, juntamente com a arte contemporânea, passaria por uma grave e profunda crise. Partindo da tese do fim da arte em Hegel, o objetivo é mostrar como Adorno torna-se um herdeiro da filosofia hegeliana, procurando aplicar o método dialético para pensar o papel da arte nas sociedades contemporâneas.

458

Oral

Estética e educação: discussões do ser e do fazer estéticos

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

AZEREDO, J. L.

jeferson@unesc.net

Palavras-chave: Obra de Arte; Verdade; Ser; Heidegger

Introdução

Esta pesquisa, acompanhará, no âmbito da obra de Martin Heidegger, primeiramente as diferentes elaborações por que passaram os conceitos Ser, Arte e Verdade, bem criar um quadro nocional do percurso de desvinculação de Heidegger da estética como parte do pensamento metafísico tradicional na perspectiva do ente, que substancializa a verdade e o ser do ente ou ainda, apreciação pela subjetividade humana apenas; É uma crítica à representação que a arte assume.

Da afirmação que a arte é uma abertura desvelante do mundo e do ser, conquistado a partir do “combate entre terra e mundo”, que é desenvolvido já na primeira parte deste trabalho, pensar a arte é compreender a história do mundo e as aberturas que o ser assumiu, sem ser pensamento ordenador.

Metodologia

A partir da compreensão do encontro entre Heidegger e Nietzsche, tem no engendramento a arte também como performatização da vontade de poder, uma transparência geradora de verdade. Trata-se de uma leitura heideggeriana, que se desvia da arte enquanto coisa-que-se-faz (útil), aproximando-se mais de Nietzsche, especialmente no período da “Verdade de Poder como Arte”, em que herda uma desconfiança a todo modo de pensar, que desvaloriza o mundo concreto em nome de outro mundo pensado.

Num primeiro momento, aborda-se o problema da representação no pensamento moderno (uma crítica à metafísica a partir de Heidegger, especialmente pelas leituras de “Carta sobre o Humanismo” (nesta obra, já pensada como uma “desvinculação” existencialista e exposição de mudança na proposição da questão do ser, que será aqui fundamental para compreender o que se pretende neste trabalho) e em “O que é Metafísica”), contextualizado na história do pensamento filosófico, e “fechado” no pensamento de Heidegger, que aponta o esquecimento do ser, em que o objeto, e sua decorrente certeza, passam a ser representações do sujeito. Na sequencia, as obras de Heidegger, “Nietzsche”, volumes I e II (2010 - 2007), e “A origem da obra de arte” (2010) – já numa fase tardia, em que “a partir de uma abertura específica do ser do ente na totalidade” se vê a arte como ruptura de conceitos estéticos mais tradicionais. Somente com esta ruptura, se poderá ver a arte como acontecimento em que a verdade se manifesta, portanto não sendo representação.

Resultados e Discussão

A partir do que foi exposto, pode-se saber que belo precisa ser apresentado no esclarecimento da essência do estado estético (ainda aqui apontado pela embriaguez). Segundo a interpretação de Heidegger há dois “modos fundamentais de comportamento executáveis no interior do estado estético: o fazer estético e o ver estético” (HEIDEGGER,

2010, p. 105). Existe uma relação de obra e criação, é a vida em sua instância embriagada do belo produzindo a obra, deste movimento é que é possível a explosão que cria, independente de qual embriaguez, mas a partir dela, "o artista, a pouco e pouco, ama os próprios meios pelos quais manifesta o estado de embriaguez" (NIETZSCHE, 2011b. p. 436). Essa produção da vida, na arte é uma vida em intensidade, "idealizada"... é a comunicação do próprio artista – ligação interna com a beleza (HEIDEGGER, 2010, p. 107).

Entretanto, toda criação da embriaguez não está descontrolada, desconfigurada, não se deixa puramente levar, ela está ligada a traços centrais a partir de um conjunto de linhas e estruturas que Heidegger chama de forma (HEIDEGGER, 2010, p. 108), mas que pode ser interpretado a partir de Nietzsche como a estrutura apolínea do ritmo e da métrica. A partir da forma é possível a arte tornar-se pública, aparecer, possibilitando sua leitura, ou seja, é o próprio ente trazido para o que ele é – abre-se. Trata-se, portanto, de uma embriaguez que só reage à forma. Sem forma não há leitura.

A arte têm representações que Nietzsche chama de três coisas boas "distinção, lógica e beleza" (HEIDEGGER, 2010, p.113), essas três definições vão ao encontro do "mundo", que Heidegger aponta na obra "A Origem da Obra de Arte" – discussão que faz a partir de uma obra de Van Gogh. Mas o que a configura, é o "Grande Estilo", que "consiste no desprezo pela beleza pequena e curta" (HEIDEGGER, 2010, p. 114). Não há veneração em objetos úteis, apenas compreensão do seu sentido enquanto síntese histórica, enquanto "mundo". A veneração é uma explosão que só aparece no Grande Estilo, dele se eleva o poder. Eis porque a arte é acima do conhecimento.

No estado de embriaguez, do corpo alterado, o sentir é essencial, não sendo afeto (este passa) e não sendo paixão (pois esta "não conhece a curiosidade" (HEIDEGGER, 2010, p. 94)). Não é fazer do corpo ou do sentir um estágio anterior (ou "pavimento inferior"), mas estabelecer a ligação entre o sentir-se e o ser. Esta ligação do sentir e do corpo, estabelece uma problemática que se evidencia na pergunta pelo ser; O sentimento e o sentir implicam na existência, que se mostra a partir do "Grande Estilo", pois é "o mais alto sentimento de poder e segurança" (NIETZSCHE, 2006, p. 70) – trata-se do "modo de ser fundamental de nosso ser-aí" (HEIDEGGER, 2010, p. 92).

Coincide-se então: uma fisiologia que exige o artista-corpo, a embriaguez deste, uma explosão que não encerra em nenhuma decisão, o Grande Estilo, para só então configurar-se o movimento opositivo ao niilismo.

Conclusão

No final dos anos 20 e início dos anos 30 Heidegger reflete intensamente sobre a questão do ser, localizado no horizonte da metafísica e de seu esquecimento, como fato fundamental. Com "Ser e Tempo" há uma ocupação pela historicidade do ser, uma analítica existencial. Se a questão do ser, presa a análise do Dasein enquanto único ente capaz de colocar a questão do sentido de ser ligados a uma cotidianidade mediana parecia ser o foco até então, Heidegger, a partir do ser enquanto desvelamento que matem o velamento consigo, não poderia entrar no problema do ser ligados desta forma. A verdade mesma só poderia surgir, como fundamento do ser-aí, não pela analise existencial até então feita, mas pela autenticidade.

Referências Bibliográficas

HEIDEGGER, Martin. Nietzsche I. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.

_____. Nietzsche II. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

_____. A Palavra de Nietzsche: “Deus está morto”. Trad. Marcos Antônio Casanova. Revista Natureza Humana. Vol. 5(2): 471-526. jul-dez. 2003: São Paulo.

_____. Cartas sobre humanismo. 2005.

_____. Ser e tempo. Trad. e Rev. Márcia Sá Cavalcanti Schuback. 9ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Ed. Universitária São Francisco, 2014.

_____. A Origem da Obra de Arte. Trad. Idalina Azevedo e Manuel António de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

INWOOD, Michael. A Heidegger Dictionary. Oxford-Malden: Blackwell, 1999.

MOUTINHO, Ilda Maria F. Ocupação e Disposição em Sein und Zeit: fontes aristotélicas. Recife: dissertação de mestrado da Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich W. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. Aurora. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das letras, 2000. 2a. ed.

_____. Vontade de Potência. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Petrópolis; Ed. Vozes. 2011b.

Fonte Financiadora

GEFOCS

460

Oral

Estética e educação: discussões do ser e do fazer estéticos

460 - A CONCEPÇÃO DE TRAGÉDIA EM HÖLDERLIN

SOUZA, G. N.

gabrielansouzaa@hotmail.com

Palavras-chave: Tragédia; Ser; Hölderlin

Introdução

A concepção de tragédia é desenvolvida por Hölderlin a partir de um paradoxo, mais especificamente no fragmento O significado das tragédias (1801 -1804). O paradoxo das tragédias é que ela consegue expor o Ser justamente a partir de sua fraqueza, a partir do momento que o Ser não é mais em sua totalidade. A tragédia propriamente dita consiste no momento em que o enfraquecimento iguala o signo a zero. No momento em que o signo apresenta-se em sua doação mais forte. A partir daí, a tragédia é responsável pelo aparecimento de um todo vivo, e nosso objetivo aqui é a compreensão desse todo vivo considerando não só O significado das tragédias, mas as ideias anteriores e posteriores ao fragmento em questão.

Metodologia

Para que a compreensão da concepção de tragédia em Hölderlin seja bem sucedida, é preciso que façamos um breve mergulho nas ideias anteriores e posteriores ao fragmento O significado das tragédias. Neste sentido, tornaremos clara a influência de um caminho já percorrido que abarca todo o desenvolvimento de Hipérion – romance que fora desenvolvido pelo autor entre os anos de 1792 e 1798 - , que toma como base fragmentos como Juízo e Ser, O Devir no Perecer, O modo de proceder do espírito poético, entre outros; assim como o projeto de uma tragédia moderna com A morte de Empédocles e as Observações sobre Édipo e Observações sobre Antígona. Hölderlin tem como objetivo mostrar como a tragédia recria a intuição intelectual na intuição estética, tornando possível o aparecimento do todo vivo. Basicamente, na intuição intelectual temos sujeito e objeto unidos, temos o Ser primordial. Na intuição estética, partimos da separação trágica para recriar esse Ser e ele reaparece como todo vivo. Toda essa movimentação dialética do Ser aparece na tragédia, enquanto disputa entre arte e natureza (no contexto de Hipérion) e disputa entre homem e deus (no contexto das Observações). Temos como objetivo uma visualização geral da concepção de tragédia em Hölderlin, tendo como ponto central o fragmento O significado das tragédias.

Resultados e Discussão

A expressão do Ser como um todo vivo é a definição geral das tragédias dada em qualquer momento pelo autor. A dialética deste Ser que expressa a vida do todo culmina na experiência poética, e também por isso nos é possível dizer que a tragédia (obra do poeta) é um estudo desta dialética. O conhecimento aflorado pela experiência do poeta compreende um movimento dialético. Esse movimento tem como objetivo compreender a disputa entre os opostos que purifica-se em certo ponto tornando possível que o movimento recomece e que o ser apareça como luz que ilumina-nos com alegria e esperança. Por esse viés, a tragédia pode ser pensada como estudo do Ser a partir de dois aspectos: primeiramente enquanto a disputa dos opostos em desagregação na vida real e, por conseguinte como a própria operação poética, porque a recordação

(erinnerung) pode ser entendida como algo que liga a arte à compreensão do Ser. Nas tragédias, o paradoxo faz justiça a esse movimento dialético, ora "o originário pode apenas aparecer em sua fraqueza." (HÖLDERLIN, O significado da tragédia, 1994,p. 64). No conceito de ser (Seyn), o juízo, enquanto separação originária evidencia este mesmo. A separação das partes é sempre condição para a compreensão do todo. Na experiência do poeta compreende-se "que essa comunidade e afinidade entre as partes, que esse conteúdo espiritual nem sequer poderia ser percebido se as partes não se distinguissem." (HÖLDERLIN, Sobre o modo de proceder do espírito poético, 1994, p.29). No fragmento Devir e perecer, com uma abordagem autenticamente trágica, Hölderlin fala desta mesma separação e unificação a partir de um movimento de declínio responsável pelo nascimento de algo novo a partir do que subsiste das forças desagregadas. "A vida nova é agora, realmente, o que se desagregou e o que tinha que se desagregar (idealmente antigo), é a desagregação necessária, caracterizada pelo estado intermediário entre ser e não ser." (HÖLDERLIN, 1994, p.74). A partir dessa vida nova, da harmonia e do amor que une ser e devir, todo e singular, compreendo a mim mesmo e ao mundo como divindade a partir de uma unificação trágica. A oposição entre arte e natureza será abordada por Hölderlin, também como a relação entre deus e homem sob a "forma da infidelidade esquecedora de tudo." (2008, p.79). Assim, a concepção de tragédia em Hölderlin percorre um caminho de dois lados, por um lado, em busca de uma unificação entre arte e natureza, por outro, em busca da separação e unificação ilimitadas entre homem e deus.

Desta forma, a tragédia nos convida a reconhecer a finitude humana perante a necessária separação entre Deus e homem, não desconsiderando a ideia de que a tragédia tem por essência a consideração da existência de um todo.

Conclusão

A tragédia, enquanto metáfora da intuição intelectual, torna possível a compreensão da dialética do Ser ao reconstruir o movimento de separação e unificação na intuição estética. Podemos considerar que a tragédia é tratada por Hölderlin como uma referência para a investigação do Ser no âmbito da unificação e separação, como movimento próprio da intuição intelectual, no caso da arte, intuição estética; pelo jovem Hölderlin como tarefa a um certo impulso ao abandono que leva ao encontro com o ilimitado de uma unidade primordial. Já nas reflexões maduras, o poeta-filósofo se volta, em certo sentido, para as questões terrenas e confere às tragédias a tarefa de purificação através da separação ilimitada entre homem e deus.

Referências Bibliográficas

HÖLDERLIN, Friedrich. Observações sobre Édipo; Observações sobre Antígona. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2008.

_____. Juízo e Ser. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. Rev. TB, Rio de Janeiro, 95, 1988.

_____. Reflexões. Seguidas de Hölderlin, tragédia e modernidade / Fraçois Dastur. Relume Duramá,1994.

_____. Hipérion ou o eremita da Grécia. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

_____. A morte de Empédocles. São Paulo: Iluminuras, 2008.

461

Oral

Estética e educação: discussões do ser e do fazer estéticos

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

PAULO, S., RAUSCH, R. B.

sipari_g@hotmail.com, ritabuzzirausch@gmail.com

EMAIL

Palavras-chave: Método de Investigação Estética; Arte; Educação; Estética

Introdução

Esse trabalho surgiu do interesse de aprofundar e desenvolver aprendizagens sobre o método de investigação estética. Objetiva caracterizar os princípios teóricos e metodológicos que fundamentam o método de investigação estética na arte e na Educação. A fundamentação teórica foi abordada a partir de ideias de Vallance (1991), Eisner (1976; 2008), Dewey (1980; 2005) e Vygotsky (1999). Aprofundamos aspectos que envolvem a experiência estética trazendo conceituações de qualidade, experiência e reação estética e ainda sobre o termo experiência utilizada em Dewey. Também abordamos a crítica em arte, refletindo sobre a investigação estética e crítica à arte segundo Vallance (1991) destacando os principais princípios teóricos e metodológicos do método de investigação estética.

Metodologia

De cunho qualitativo, realizamos uma pesquisa bibliográfica envolvendo as ideias de teóricos que tratam do assunto: Vallance (1991), Eisner (1976; 2008), Dewey (1980; 2005) e Vygotsky (1999). Para melhor elucidar essa pesquisa bibliográfica algumas discussões sobre estes teóricos são necessárias. Para Vygotsky (1999, p. 307), [...] a natureza da arte sempre implica algo que transforma que supera o sentido comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam a algo a mais acima daquilo que nela está contido. Dewey (1980, p. 93), afirma que o elemento de padecimento da experiência estética “implica uma reconstrução que pode ser penosa. Que a fase de padecimento necessário seja em si própria prazerosa ou dolorosa é algo que dependerá de condições particulares”. Conforme Eisner (1976), a tarefa do crítico não é simplesmente de um observador neutro e desinteressado. O crítico vai observar e tirar conclusões sobre o caráter da prática educativa. Assim, a investigação estética é um modo de investigação qualitativa que arrisca apresentar uma carga suave, ou seja, apresenta problemas especiais para se tornar um manual de normas sobre investigação em literatura, por exemplo, entre outras áreas (VALLANCE, 1991). A investigação estética é vista como um meio para o entendimento do fenômeno educacional, que trabalha em paralelo e contra a tradição que busca princípios científicos para guiar as políticas e práticas que afetam a educação escolar.

Resultados e Discussão

A seguir comentaremos o método de investigação estética a partir de Vallance pelo fato do método ter sido postulado por ela, a pesquisa ter sido bibliográfica e essa ser a ênfase do nosso trabalho.

Conforme Vallance (1991), a investigação estética tem relevância em pesquisas sobre

estética. Podemos querer pesquisar sobre, por exemplo, o desenvolvimento estético por meio da literatura e com isso discorrer sobre qualidades estéticas (positivas ou negativas) de uma série de fatores revelados pelo estudo. Para cada caso, a investigação estética se concentrará em certas qualidades e princípios que moldam nossa reação à situação; buscarão identificar padrões, equilíbrios e desequilíbrios, ritmos, enfim, quaisquer qualidades advindas da experiência que podem dar cor a cada julgamento da situação.

Para Vallance (1991), críticos de arte passam longos anos apreendendo a ver obras de arte, e sua resposta à pintura é formada pela experiência. O crítico que demonstra mais experiência não necessariamente verá a obra de arte de “maneira correta”, mas esta será mais defensiva porque esse crítico construiu um repertório de outras referências e linguagens, pelas quais nos explica sua reação. A tarefa de treinar uma investigação estética é suprir o pesquisador com um conjunto de princípios e experiências que formará as reações aos problemas educacionais e estimulará uma discussão inteligente sobre eles (VALLANCE, 1991).

Alguns pesquisadores podem ter uma má interpretação quanto ao método de investigação estética por causa da sua construção semântica, mas Vallance (1991) alerta ao leitor que a investigação estética pode mesmo ter todas as tipicidades que encontramos em qualquer outra pesquisa educacional: técnicas corroborativas, leva muito tempo, trabalho duro e não necessariamente a experiência estética agradável que poderíamos esperar que fosse.

Vallance (1991) nos surpreende falando que tanto o mundo da arte quanto o mundo escolar podem trabalhar com técnicas de observação e descrição solicitando a crítica, se utilizarem-se dos seguintes tópicos: Ênfase seletiva: referir-se a cada aspecto de uma pintura; símile e metáfora: a descrição vivida e crítica baseiam-se constantemente em comparações com outras características de nossa experiência ou de imagens evocadas pelo trabalho; comparação incidental: uma breve referência (nos poupando de uma exaustiva comparação) a trabalhos similares dentro da mesma tradição pode esclarecer o impacto da obra para o crítico; técnica implícita: poderá tacitamente sugerir como um dado trabalho teria sido criado – mais para comunicar sua aparição do que como uma declaração precisa da técnica realmente usada; movimento implícito: críticos de arte são notórios pelos verbos “coloridos” que usam, e por verem ação que, obviamente não podem ser apresentada em uma peça estática: “cores chocando-se para então fundir-se”, sombras “crescendo” e outras frases como estas comunicam o dinamismo visual de uma peça estática.

Quando um pesquisador se atém a detalhes qualitativos, a qualidade da investigação estética os encoraja a criticar o evento educacional em questão, do contrário, a pesquisa educacional tradicional leva o pesquisador para longe desses detalhes.

Conclusão

O objetivo foi aludido ao trabalho foi alcançado. Quanto aos princípios teóricos do método: é um método por onde atravessam não somente a razão do ser humano, mas o sentir, o ouvir, o ver de forma crítica; é um método sensível para um trabalho sensível; é conseguir suprir o pesquisador com um conjunto de princípios e experiências que formará as reações aos problemas educacionais e estimulará uma discussão inteligente sobre eles.

No que se refere aos princípios metodológicos: investigação estética de abordagem qualitativa que se concentra em certas qualidades e princípios que moldam a reação à situação; pode ter todas as tipicidades que encontramos em qualquer outra pesquisa educacional: técnicas corroborativas, leva muito tempo; é um método que trabalha parecido com o crítico da arte.

Referências Bibliográficas

DEWEY, John. Experiência e Educação. Trad. de Anísio Teixeira – 3 ed. - Nacional: São Paulo, 1980. (atualidades pedagógicas; v. 131). 97p.

DEWEY, John. Art as experience. New York: Perigee, 2005.

EISNER, E. W. Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evalucition. Journal of Aesthetic Education, v. 10, n. 3/4, jul/oct., 1976, p. 135-150.

EISNER, E. W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, jul/dez., 2008, p. 5-17.

VALLANCE, E. J. Aesthetic criticism and curriculum description. 1975, 259 f. Tese. (Doutorado em Filosofia). Stanford University, Stanford, 1975.

VALLANCE, E. J. Aesthetic inquiry: art criticism. In: SHORT, E. C. (Ed.). Forms of curriculum inquiry. New York: State University of New York, 1991. p. 153 – 172.

VYGOTSKY. L.S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

522

Oral

Estética e educação: discussões do ser e do fazer estéticos

522 - NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E IDENTITÁRIAS: MOHAMMAH GARDO BAQUAQUA

SILVA, N. B. S., CABRAL, G. S.

naiarabss@hotmail.com, gla@unesc.net

Palavras-chave: Autobiografia; Identidade; Escravidão

Introdução

O trabalho tem como tema “A construção da identidade pela escrita de si: a narrativa de Mohammah Gardo Baquaqua (1854)” e baseia-se no documento que narra sua escravidão, seus sofrimentos, a fuga e a esperança de retornar à terra natal. Neste trabalho analisa-se essa autobiografia para entender como ocorre a construção da identidade por meio do seu processo. Baquaqua, africano nascido livre, ainda quando adolescente foi trazido ao Brasil em um navio negreiro, onde foi escravo por dois anos em Pernambuco. Posteriormente, foi vendido ao capitão de um navio. Viajou pelo litoral brasileiro, chegando a Nova Iorque, onde fugiu do navio. Com apoio dos abolicionistas americanos, acaba refugiando-se no Haiti, onde converte-se ao cristianismo, indo parar no Canadá, local em que narra sua autobiografia.

Metodologia

Este trabalho parte do pressuposto de que a identidade é construída a partir da diferença, portanto da alteridade. Com base nos estudos culturais, entende-se que a identidade é fabricada por meio da linguagem, pela narrativa de si. Além disso, a identidade é construída em meio a muitas tensões sociais, muitas diferenças de posição e poder. Enfim, a identidade é acima de tudo performance de si, construção de um personagem, contendo portanto uma certa dose de representação (HALL, 2014). Os passos metodológicos desta pesquisa qualitativa, que tem características essencialmente bibliográficas, incluíram primeiramente a leitura e o estudo da obra original (em língua inglesa, visto que a tradução para o português ainda não saiu), a biografia de Mohammah Gardo Baquaqua. Essa leitura nos permitiu compreender como a narrativa funciona como instrumento de construção identitária. Posteriormente, com base em alguns estudiosos da autobiografia, entre os quais Philippe Lejeune e Jerome Brunner, bem como nos estudos culturais, principalmente levando-se em conta a obra de Stuart Hall, além das contribuições de Carlos Rodrigues Brandão e Kabengele Munanga, analisa-se como se deu a construção identitária de Baquaqua por meio da escrita autobiográfica. Como se trata de uma narrativa de escravos, a única escrita por um escravo que passou pelo Brasil, tivemos de contextualizar nosso estudo com o campo dos estudos das narrativas abolicionistas norte-americanas do século XIX, buscando assim características comuns e também peculiaridades no texto selecionado para análise. Também utilizaram-se os estudos de Paul Lovejoy, Marcelo Campos e Mirna Galesco.

Resultados e Discussão

Durante o século XIX e início do século XX, foram publicadas milhares de narrativas de escravos e afrodescendentes fugitivos. Certamente, esses documentos foram usados para fins práticos, como bandeira do abolicionismo e como uma forma de resistência ao sistema escravagista. Contudo, há nos textos uma qualidade literária incontestável, que

se constituem documentos históricos de grande importância e uma fonte rica sobre os processos de construção do eu, sobre os movimentos complexos envolvidos na escrita de si. Não por acaso, a maioria das narrativas de escravos é cheia de descrições vívidas do sofrimento humano pelos quais passaram, as agressões, as torturas, as privações, a fome, o frio, a tortura psicológica nas mãos de proprietários completamente bestializados por um sistema econômico e social marcadamente desumano e desumanizador.

Nesse sentido, deve-se levar em conta que o objetivo primeiro do texto de Baquaqua era convencer as pessoas religiosas de que a escravidão era algo imoral e religiosamente inaceitável, levando-se em conta os princípios de fraternidade e compaixão implícitos na mensagem cristã. O texto também quer mostrar seu drama de conversão, da religião islâmica para o protestantismo cristão norte-americano. A linha central da narrativa é o desejo explícito de Baquaqua de tornar-se um missionário e retornar para evangelizar os povos da África, intento do qual não sabemos o resultado final, pois a narrativa acaba antes dessa viagem e não restou nenhum documento que comprove que ele de fato tenha se tornado um missionário e ido para a África. De qualquer maneira, os objetivos religiosos e o compromisso abolicionista atravessam a obra e a determinam.

Outra questão que torna complexa a análise do texto, é a participação de um coautor, o senhor Samuel Moore, que transcreve e revisa todo o material. Desde o começo de nossa análise, percebemos que não se trata de uma voz autoral totalmente autônoma, mas de uma mescla de pelo menos duas vozes, a do Baquaqua (narrador) e do Moore (escritor). Certamente, Moore não apenas transcreve o texto, dadas as dificuldades de Baquaqua com a língua inglesa, mas certamente faz a escolha das palavras e seleciona o relado. Entretanto, há certos momentos do texto em que a voz do ex-escravo soa intensamente, como nos casos das memórias da vida na África, todos os detalhes geográficos e culturais da vida na África bem como a comparação com a vida na América.

A narrativa de Baquaqua começa com uma descrição detalhada sobre a vida cotidiana entre seu povo na África, na cidade de Tzogo (os seis primeiros capítulos). Ele fala da cultura local, da vida familiar, do trabalho cotidiano, da sua experiência religiosa de formação islâmica, fala dos sacerdotes locais, dos rituais, das leis e costumes, da agricultura, das artes, da paisagem que cercava aquele lugar. E ele ainda faz comparações com a cultura ocidental, quando fala por exemplo do respeito pelos mais velhos na sua comunidade, o trato respeitoso entre as pessoas, a hospitalidade africana, coisas que superam a realidade americana.

Conclusão

Ao longo da narrativa de Baquaqua vai-se se construindo uma identidade fluida, pois após sua captura e travessia, ele vai adaptando-se às novas que a vida de escravo traz. Recebe nome brasileiro, aprende a língua portuguesa, conhece a religião católica, é afastado das raízes islâmicas. Toda violência que sofre na carne afeta sua identidade, que de homem livre passa a de escravo, marinheiro, escravo foragido, um marginal a mendigar nas ruas do Haiti, um cristão protestante convertido, um estudante nos Estados Unidos, alguém que aspira se tornar missionário. Curiosamente, na ida para os Estados Unidos e na sua estada no Canadá, assume de novo o nome islâmico, Mohammah, que alguns estudiosos interpretam como sinal de resistência e retorno às origens familiares e africanas.

Referências Bibliográficas

BAQUAQUA, Mohammed Gardo; MOORE, Samuel. Biography of Mohammed Gardo Baquaqua: a native of Zoogoo, in the interior of Africa. Detroit: Geo. E. Pomeroy & Co., 1854.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

58 p.

LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade: a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. Revista Afro-Ásia, n. 27, p. 9-39, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012. 93 p.

Fonte Financiadora

PROPEX /PPGE – UNESC.

ESTUDOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

141

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

CAMPOS, R. S., CARDOSO, E. F. M.

raqueldesouzacampos@hotmail.com, emf@unesc.net

Palavras-chave: Teoria Histórico Cultural; PNAIC; Resolução de Problemas; Pensamento Empírico e Teórico

Introdução

O objeto de estudo da presente pesquisa é o material pedagógico caderno 4: Operações na resolução de problemas para a formação continuada do PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa "Alfabetização Matemática" desenvolvida com professores do bloco alfabetizador 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, do município de Morro da Fumaça - SC. Os pressupostos teóricos para a investigação se fundamentam na Teoria Histórico Cultural (THC) e na objetivação desta pela proposição de ensino de matemática organizado por Davydov segundo ROSA (2012). Desse modo, o problema da pesquisa foi traduzido pela pergunta cientifica: Em que medida o material pedagógico caderno 4 do PNAIC contempla o conceito de resolução de problemas de adição e subtração , segundo os pressupostos da Teoria Histórico cultural?

Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa documental optou-se por pelo método análise de conteúdo, descrita por Morais (1999) por permitir a descrição, a análise e a interpretação qualitativa de qualquer documento e/ou textos. Primeiramente realizamos uma leitura dos materiais pedagógico utilizados na formação continuada do PNAIC-“Alfabetização matemática”, ao ler estes materiais optou-se por analisar o Caderno-4 Operações na resolução de problemas, pois este vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa a saber, 1) Analisar o material pedagógico Caderno-4 Operações na resolução de problemas do PNAIC “Alfabetização matemática” à luz da Teoria Histórico-Cultural; 2)Identificar a tendência de ensino que fundamenta o material pedagógico; 3)Identificar se o conteúdo e o método do material pedagógico promovem o desenvolvimento do pensamento empírico ou teórico; e 4) Propor a reelaboração das situações problemas de adição e subtração com base nas tarefas davydoviana.

Após a escolha do objeto de estudo, houve a necessidade de uma releitura para fazer um mapeamento mais específico, a fim de selecionar as unidades de análise. Deste modo, as unidades de análise foram definidas segundo os subtítulos do caderno: iniciando a conversa, aprofundando o tema: ao chegar à escola, cálculos e resolução de problemas na sala de aula.

As categorias foram determinadas de acordo com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, o que permitiu elencar duas categorias: a) conhecimento empírico e conhecimento teórico, b) grandezas discreta e contínua.

Elencadas as categorias foi realizada a descrição e interpretação das mesmas em forma de texto-síntese.

Resultados e Discussão

Para atingir o objetivo desta pesquisa, foram estudadas as tendências do ensino de matemática da atualidade, Formalista Clássica - Formalista Moderna – Empírico Ativista e Tecnicista, as quais são fundamentadas pelo positivismo e, de acordo com Davydov e seus colaboradores, são denominadas de tradicionais e desenvolvem o pensamento empírico.

Além disso, por possuir fundamentos pedagógicos com base na Teoria Histórico-Cultural e o socialismo, buscou-se estudar e compreender a proposição davydoviana de ensino para a introdução da resolução de problemas de adição e subtração.

Primeiramente, vale salientar que o ensino de resolução de problemas de adição e subtração, no material pedagógico analisado, segue os pressupostos da tendência tradicional, cuja raiz filosófica é o positivismo, visto que seu conteúdo e método têm como referência o conhecimento empírico.

Segundo a proposição davydoviana, o ensino deve desvincular-se do conhecimento adquirido pela criança no seu dia a dia, pois, é papel da escola garantir o acesso ao conhecimento científico, assegurando o desenvolvimento do pensamento teórico.

No entanto, os problemas apresentados no material pedagógico, seguem uma classificação gradual, do simples ao complexo. A resolução das operações é definida por meio da identificação dos dados: estado inicial, transformação e estado final em que um deles é desconhecido e as palavras-chave “ganho” e “deu” que conduzem à resolução mecânica. Assim, o referencial implícito nas orientações teóricas/metodológicas na resolução dos mencionados problemas são os geradores do pensamento empírico.

As tarefas para o desenvolvimento do conceito de problemas de adição e subtração segundo Davydov e seus colaboradores, devem conduzir à apropriação da essência teórica. Desse modo, os problemas não são classificados. As tarefas relativas aos problemas-textos são introduzidas, de modo que coloque a criança em ação investigativa, para que compreenda a relação do todo-partes e a inter-relação entre as operações de adição e subtração.

Os problemas de adição e subtração apresentados no material analisado instigam o professor a respeitar as estratégias utilizadas pelas crianças para resolver as situações problemas. Contudo, essas estratégias ficam limitadas as representações sensoriais, da quantidade discreta (1, 2, 3,...), mas diferentemente, o principal objetivo da proposição davydoviana é a apropriação do conceito de número real, a partir da relação entre as grandezas discreta e contínua.

Em verdade, a complexidade dos problemas apresentados no material pedagógico, se justifica pela falta de interpretação das palavras-chave “ganho”, “perda” ou “a mais”. Assim, o erro é justificado pela incompreensão, por parte da criança, da linguagem escrita no problema. Segundo Davydov e seus colaboradores, quando a criança erra a resolução, não é necessariamente por insuficiência na interpretação dos problemas, mas, pela não apropriação dos conceitos de adição e subtração. Para Davydov a interpretação está no esquema, se forem conhecidas às partes, a operação é adição, mas se o todo e uma das partes forem conhecidos, a operação é subtração. No entanto, nos problemas do material em análise a definição das operações se dá pela relação direta entre a palavra “ganho” para a adição e “deu” para a subtração.

Conclusão

Em fim, as evidências são que o material pedagógico do PNAIC desenvolve o pensamento empírico, uma vez que o ensino de problemas de adição e subtração é organizado a partir de situações do senso comum, com exclusividade para as

quantidades discretas. Assim, conclui-se que a referida formação se afasta das proposições davydovianas e da Teoria Histórico Cultural cujo fundamento é o desenvolvimento do pensamento teórico, por meio do conhecimento científico. Infere-se também, que os problemas de adição e subtração do material pedagógico do PNAIC podem ser resolvidos à luz da proposição de ensino de Davydov e seus colaboradores, conforme apresentamos na pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALVES, Ester de Souza Bitencourt. Proposições brasileiras e davydovianas: limites e possibilidades. 2013. 119 f. Monografia (Especialista em Educação Matemática) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: operações na resolução de problemas. Brasília: MEC, SEB, 2014. 88 p.

CARAÇA, Bento de Jesus. Conceitos fundamentais da matemática. Lisboa: Tipografia matemática, 1951. 318 p.

CARDOSO, Eloir Fátima Mondardo. A prática pedagógica: percepções de professores de matemática e dirigentes da educação. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

CARDOSO, Eloir Fátima Mondardo; DAMAZIO, Ademir. A inter-relação entre as Pedagogias e as Tendências da Educação Matemática na Atualidade. Criciúma: UNESC, 2007.

DAMAZIO, Ademir; ROSA, Josélia Euzébio da; EUZEBIO, Juliana da Silva. O ensino do conceito de número em diferentes perspectivas. Educação matemática pesquisa, São Paulo, v.14, n.1, p. 209-231, 2012.

DAVYDOV, V. V. Tipos de Generalización em laenseñanza. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Liber livro, 2008. 3ª ed. 80 p.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. Matemática escolar e matemática da vida cotidiana. Campinas: São Paulo: Autores associados, 1999. 128p.

HUGGENTOBLER, T. S. et al. Resolução de Problemas: um movimento do geral ao particular. In:3ª Semana de Ciência & Tecnologia-unesc, XII Seminário de iniciação científica. 2012.

LIBÂNEO,José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. VasilyVasilyevichDavydov: a escola e a formação do pensamento teórico – cientifico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.) Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russo. Uberlândia: EDUFU, 2013.p.315 – 350.

MATOS, Cristina Felipe de. Resolução de problemas davydovianos sobre adição e subtração por estudantes brasileiros do sexto ano do Ensino Fundamental.167f. Monografia(Especialista em Educação Matemática) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação: epistemologia e ciências da educação Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

MORETTI, Vanessa Dias. O problema lógico-histórico: A aprendizagem conceitual e formação de professores de matemática. Poiésis Revista de programa de pós-graduação em educação, Tubarão, n. especial, p.29-44, jan/jun, 2014.

MOURA, Manoel Orisvaldo de. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: _____ (org.) A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural. Brasília: Liber livro, 2010. p.81-110.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de.(org). A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural. Brasília: Liber livro, 2010. p.111 a 134.

NUÑES, Isauro Beltrán. Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber livro, 2009. 216 p.

PERES, Thalitta de Carvalho; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática. Poiésis revista do programa de pós-graduação em educação, Tubarão, v. especial, p.10-28, jan/jun, 2014.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev SemionovitchVigotsky: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.) Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russo. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47 – 65.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-Cultural. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2012.

RIGON, Algacir Jose; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural. Brasília: Liber livro, 2010. p.13-44.

ROSA, Joséila Euzébio da. Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ROSA, Josélia Euzébio da; CALDEIRA, Ademir Donizeti; DAMAZIO, Ademir. O conceito de número na proposta curricular de matemática do Estado de Santa Catarina: uma análise a luz da abordagem histórico-cultural. Revista eletrônica de educação - REVEMAT, UFSC,v.31, p.5-15, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Critica: primeiras aproximações. Campinas: São Paulo: Autores associados, 2008. 10ª ed. 160p.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editoras, 2004. 1ªed. p.200.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. O que a organização de ensino do conceito revela sobre a qualidade da aprendizagem. In: I Encontro Paranaense de psicopedagogia,Anais...Maringá, 2003, p.136-146.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VIEIRA, Renata de Almeida. Implicações pedagógicas da abordagem histórico-cultural: aproximações. In: IX congresso nacional de Educação – EDUCEPE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Out. 2009. p. 3999 a 4009.

WEBER,Tamitsa Menezes; et al. Uma experiência envolvendo medidas de comprimentos

nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Anais, Curitiba, 2013. p.01-10.

Давыдова, В. В, Горбов, С. Ф.,Микулина,. &Савельева, О. В. (2012).

Математика: Учебникдля1 классначальнойшколы.3иэд. М.: ВИТА-ПРЕСС. - Traduzido pelo GEPEMAHC.

147

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

147 - ENSINO DESENVOLVIMENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

MILAK, I. N., ORTIGARA, V., ROSA, M. E., COLOMBO, B. D., MILIOLI, B. B., MORAES, D. L.

bela_milak@hotmail.com, vdo@unesc.net, miladarosa@outlook.com, bruno@unesc.net, bruno.milioli@gmail.com, dieny_dlm@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Ensino Desenvolvimental; Educação Física; Atividade de Ensino

Introdução

A partir dos elementos da psicologia Histórico-Cultural e do ensino desenvolvimental de Davídov o estudo pretende compreender de que maneira o conteúdo deve ser organizado metodologicamente nas aulas de Educação Física para que o aluno tenha suas funções psicológicas superiores desenvolvidas. Pretendemos contribuir com o desenvolvimento metodológico das aulas de Educação Física, de acordo com os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que é a base orientadora da Proposta Curricular de SC. Ademais, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – decênio 2015-2024 – tem entre suas estratégias "fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem".

Metodologia

Iniciamos pelos estudos das concepções de educação existentes, a fim de compreender e elencar a defesa da psicologia Histórico-Cultural. Logo, adentramos nos pressupostos do materialismo Histórico-Dialético, concepção filosófica que embasa a psicologia Histórico-Cultural. Após esses estudos de base, iniciamos a pesquisa acerca da abordagem conceitual da atividade e da atividade de estudo, aprofundando o conhecimento referente à psicologia Histórico-Cultural e o Ensino Desenvolvimental para compreender de que maneira a atividade de ensino deve ser organizada a fim de elaborar proposições acerca das relações gerais essenciais da Educação Física. A investigação teórica partiu dos estudos de Vasili V. Davídov (1999, 1988, 1982), Lev Vygotsky (2007, 2009), Alexei Leontiev (1978), Daniil B. Elkonin (2009), entre outros autores da psicologia Histórico-Cultural, além de imergir nos estudos específicos da Educação Física a partir de obras que consideramos arraigar o debate contemporâneo da área, como Coletivo de Autores (1992), Carolina Picchetti Nascimento (2014) e Made Júnior Miranda (2013), assim como autores da Educação, como Lígia Márcia Martins (2013), José Carlos Libâneo e Raquel Freitas (2013) que se debruçaram em elaborar proposições a partir da psicologia Histórico-Cultural e do materialismo Histórico-Dialético, mais especificamente sobre o ensino desenvolvimental. Esse trabalho visa contribuir com a produção do conhecimento na área da Educação Física.

Resultados e Discussão

Esse estudo se apresenta em estágio inicial. Até agora foi possível apropriar-se de conceitos centrais referentes ao ensino desenvolvimental. Primeiramente destacamos que o papel da educação nessa perspectiva se concretiza na organização do ensino que favoreça o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, pelo movimento de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto (DAVÍDOV, 1988). Uma das compreensões essenciais da Psicologia Histórico-Cultural é que "o homem é um ser de

natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade." (LEONTIEV, 1978, p. 279). O desenvolvimento do ser social é condicionado pela atividade que o vincula a natureza (MARTINS, 2013). Em relação ao conceito de atividade, Davídov (1988, p. 11), discorre que:

A essência do conceito [...] da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal dessa relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana.

Tendo em vista a importância da atividade na vida humana, a criança em idade escolar também precisa estar em atividade. Segundo Davídov (1999), sua atividade principal é a atividade de estudo, e esta tem como finalidade precípua o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do pensamento teórico.

Para que o aluno possa se colocar em atividade de estudo, o professor precisa se colocar em atividade de ensino. Ambas as atividades possuem elementos característicos comuns: necessidades, motivos, objetivos, ações e operações. Sendo assim, para a aprendizagem ocorrer é necessária a organização do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, Davídov (1999, p. 3) aponta algumas condições:

Antes de tudo esta é uma organização do processo de estudo-educativo, que se realiza com base na necessidade dos próprios alunos de dominar as riquezas espirituais das pessoas. [...] A colocação perante os alunos de uma tarefa de estudo cuja solução é o que justamente irá exigir deles a experimentação com o material a ser assimilado. [...] A tarefa de estudo [...] exige dos alunos da escola uma análise das condições de origem destes ou daqueles conhecimentos teóricos e o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes.

A tarefa, portanto, é o meio para concretização da atividade de estudo, é o caminho que leva o aluno ao pensamento teórico. Libâneo e Freitas (2013, p. 343), baseados em Davídov, descrevem a tarefa "como a união do objetivo da atividade, as ações que a compõem, as condições para que se realizem, tendo em vista o alcance do objetivo, que é formar o conceito teórico (pensamento teórico) acerca do objeto de aprendizagem".

Conclusão

A partir desse estudo concluímos que somente com o ensino voltado para o desenvolvimento integral do pensamento teórico, fazendo com que o aluno seja criativo, ativo e independente, será possível desenvolver a personalidade do indivíduo visando sua emancipação e consequentemente a superação do atual modo de sociabilidade. E isso é possível se o mesmo tiver acesso ao mais alto grau de conhecimento, de forma organizada e sistematizada a partir da realização da atividade de estudo. Com o avanço dos estudos, pretendemos fazer proposições metodológicas para as aulas de educação física, contribuindo com o desenvolvimento da área, buscando respostas que ainda não temos.

Referências Bibliográficas

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

DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. Revista Escola Inicial, n. 7, 1999.

DAVÍDOV, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigacion psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÝDOV, Vasili. Tipos de generalización en la enseñanza. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1978.

ELKONIN, D. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich DAVÍDOV: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 315-350.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013.

MIRANDA, M. J. O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

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

SCALCON, S. (2002). À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia Histórico-Cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Fonte Financiadora

FAPESC/CAPES; PIBIC/UNESC

152

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

FREITAS, D., DAMAZIO, A.

daydfreitas@hotmail.com, add@unesc.net

Palavras-chave: Movimento do Pensamento; Relação Essencial; Fração, Davýdov

Introdução

Este estudo é um recorte de um trabalho mais amplo desenvolvido em nível de Mestrado. Propomo-nos a investigar a relação essencial do conceito de fração expresso nas tarefas particulares davydovianas. Segundo Davídov (1988), o movimento do pensamento responsável pela revelação da essência é o de redução do concreto ao abstrato. Tal movimento consiste em elevar o pensamento, por meio de um procedimento analítico, a revelação da abstração inicial. Esta, por sua vez passa a ser ponto de partida na via ascendente do abstrato para o concreto (ROSENTAL, 1962). Partimos do entendimento que o processo investigativo – numa perspectiva dialética – deve orientar-se na busca pela apropriação das relações essenciais do objeto, a fim de encontrar a base genética do conceito.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e apresenta como fonte de dados um livro didático e um livro de orientação do professor referentes ao quinto ano escolar. As duas obras estão escritas no idioma russo, o que tornou necessária a tradução para a língua portuguesa. Para tanto, adotamos alguns procedimentos. Inicialmente, traduzimos o livro didático com o auxílio da ferramenta “Google tradutor”. Mesmo não dominando a referida língua estrangeira, a versão obtida foi passível de entendimento, pois, além de serem pequenos enunciados das tarefas particulares, predominava o teor matemático (algébrico, aritmético e geométrico). Em seguida, foi feita a tradução do livro de orientação do professor por uma equipe de tradutores oficiais , que permitiu a confiabilidade da tradução do livro didático. Em relação às tarefas particulares referentes ao movimento de redução do concreto ao abstrato, o foco de análise foi para aquela que introduz o aspecto essencial que determina o conceito de fração. Para tanto, inicialmente, reproduzimo-las por meio da ferramenta (PowerPoint) com a animação de todos os movimentos referentes ao processo de sua resolução. Em seguida, realizamos a análise com base em três tipos de fundamentos: filosóficos (ROSENTAL, 1962; KOPNIN, 1978); psicológicos e didáticos (DAVÝDOV, 1982; DAVÍDOV, 1988) e matemáticos (CARAÇA, 2002).

Resultados e Discussão

Tomaremos como base de análise uma tarefa que tem como referência dois pentágonos regulares (A e T), com áreas distintas. Sua finalidade consiste em representar, por meio de segmento de reta, o perímetro de cada pentágono. Para a construção dos respectivos segmentos adota-se como unidade a medida E (ГОРБОВ et al, 2006). Para sua resolução, são apresentadas duas situações, a e b, de modo que em cada uma delas são realizados dois processos de medição: um para obtenção do perímetro de A e outro referente ao perímetro de T. Na situação a, a construção do segmento referente ao perímetro de A ocorre a partir da adoção do método utilizado para a obtenção do conceito

de número (A/E=N), em que consiste na quantidade de vezes que a unidade cabe na grandeza a ser medida. Nesse caso, observa-se que a unidade E apresenta o mesmo comprimento do lado do pentágono A. Partindo do entendimento que o perímetro consiste na"[...] soma das medidas dos segmentos que compõem os lados", a referida medida do pentágono A é obtido pela repetição: 5 vezes a unidade E (MAME, 2014, p. 121). Na construção do segmento correspondente ao perímetro do pentágono de T, adota-se o método que manifesta a obtenção dos conceitos de multiplicação e divisão, em que a medida intermediária passa a ser adotada como base do processo de medição. Nesse âmbito, verifica-se que a unidade E é menor que o lado do pentágono T, o que requer então a construção de uma unidade intermediária. Esta, por sua vez, é construída pelo agrupamento da unidade básica E que se repete por 3 vezes. A sua reprodução por 5 vezes, produz o segmento desejado (3 x 5 = 15E). Na situação b, a processo de medição do perímetro de A é análogo ao desenvolvido na situação a, isto é, a unidade apresenta o mesmo comprimento do lado do pentágono A. No entanto, é na medição do perímetro de T que se manifesta a relação essencial do conceito de fração. Isso ocorre porque a unidade E é maior que o lado do pentágono T. Nesse caso, não é possível construir a partir da unidade básica – por agrupamento – a unidade intermediária, uma vez que ela não cabe nenhuma vez inteira no comprimento do lado a ser medido. A possibilidade de medição desta situação consiste na relação inversa, ou seja, verificar quantas vezes o lado (lT) cabe na unidade E. Isso resulta em E = 4 lT, cuja análise permite a identificação de que lT corresponde a uma das partes da medida E, que passa a ser adotada como nova unidade, intermediária. Desse modo, o perímetro de T é obtido mediante as seguintes relações internas: a unidade básica é subdividida em 4 partes iguais. Toma-se uma delas como unidade intermediária, que se repete por 5 vezes, obtendo o segmento necessário.

Conclusão

O processo de análise, referente à introdução da subdivisão da unidade, permite a constatação que o ponto de partida consiste na medição de segmentos. Eles são apresentados, inicialmente, na forma objetal-sensorial. Por meio da análise sensorial, torna-se possível abstrair as primeiras relações gerais >, <, = e ≠. Porém, tais abstrações não revelam ainda a necessidade de subdivisão da unidade. Tratam-se, pois, de abstrações que permeiam somente relações qualitativas (comparação de tamanho). Porquanto, a subdivisão exige relações quantitativas, isto é, verificar em quantas partes iguais deve se dividir a unidade, de modo que ela caiba quantidade de vezes inteira na grandeza. Sendo assim, a subdivisão da unidade caracteriza um novo método de medição que, por consequência, expressa medidas não exatas representadas na forma de fração.

Referências Bibliográficas

CARAÇA, B. J. Conceitos Fundamentais da Matemática. Lisboa: Gradiva, 2002.

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

DAVÝDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAME, O. A. C. Os conceitos geométricos nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental na proposição de Davýdov. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

ROSENTAL, M. M. Princípios de Lógica Dialética. Tradução de Augusto Vidal Boget. Uruguai: Montevidéu, 1962.

ГОРБОВ, С. Ф.;. ЗАСЛАВСКНЙ, В. М.; МОРОЗОВА, А. В.; ТАБЧНИКОВА, Н. Л. математика: учебник тетрадь для 5 класса общеобразоват.учрежд. (система д. ъ. эльконина - в.в. давыдова). в 3 - х частях. часть 2. /. - 4-е изд - м.: ВИТА - ПРЕСС, 2011. - 80 с.: ил.

ГОРБОВ, С. Ф.;. ЗАСЛАВСКНЙ, В. М.; МОРОЗОВА, А. В.; ТАБЧНИКОВА, Н. Л. Обучение математика: 5 класса. пособие для учителя (система д. ъ. эльконина - в.в. давыдова)./. - м.: ВИТА - ПРЕСС, 2006. - 178 с.: ил.

Fonte Financiadora

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

155

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

ROSA, M. E., DAMAZIO, A., MILAK, I. N., VITÓRIO, V., OLIVEIRA, J. E., PEREIRA, V. R.

miladarosa@outlook.com, add@unesc.net, bela_milak@hotmail.com, vvi@unesc.net, janiselibioliveira@gmail.com, vivianeribeirop@hotmail.com

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Física; Matemática; Espaço de Jogo

Introdução

No presente estudo, adotamos os fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Tem como referência uma tese (NASCIMENTO, 2014) ao adotar o pressuposto que a apropriação dos objetos da atividade da cultura corporal é uma condição para que o sujeito aja consciente e voluntariamente. Também, que “os objetos de ensino da Educação Física são, em primeiro lugar, os próprios objetos das atividades da cultura corporal” (NASCIMENTO, 2014, p. 224). Adotamos como problema de pesquisa: quais implicações, para os estudantes, ao desconhecerem os espaços próprios para a realização das manifestações da cultura corporal? Temos como objetivo: Investigar a necessidade de apropriação dos espaços próprios das manifestações da cultura corporal, especificamente aquelas que apresentem em sua estrutura central o controle da ação corporal do outro.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cuja base de análise foi obtida no âmbito escolar, na atividade docente. Envolveu estudantes da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), de duas escolas, uma da rede estadual e outra municipal, localizadas em municípios da região sul do estado de Santa Catarina. Ambas pautam seu Projeto Politico Pedagógico na Teoria Histórico-Cultural.

A base empírica constitui-se de dados obtidos, no âmbito escolar, ao levantar alguns questionamentos sobre o estágio atual de apropriação dos estudantes, referentes aos seus (des)conhecimentos das regras oficiais, das táticas, dos sistemas de jogo. Também, voltou-se à história das próprias manifestações da cultura corporal durante a vida escolar, no que diz respeito, por exemplo, o futebol, futsal, basquetebol e handebol. Além disso, focava em manifestações referentes a conceitos que não haviam sidos desenvolvidos em suas trajetórias escolares (dança, ginástica, luta). Esses questionamentos traziam como essência os objetos de ensino da Educação Física: controle da ação corporal do outro, domínio da própria ação corporal e a criação de uma imagem artística com as ações corporais.

Após constatar que os estudantes realizam apenas algumas manifestações específicas do jogo, que tem como objeto central o controle da ação corporal do outro, foi solicitado que eles esboçassem, em uma folha de papel, o terreno oficial (quadra, campo e outro espaço) de qualquer jogo, praticada ao longo de suas aulas de Educação Física.

Resultados e Discussão

Os questionamentos dirigidos aos estudantes revelam contradições entre o que propõe a Teoria Histórico-Cultural e a compreensão deles em relação às regras oficiais, às táticas e aos sistemas de jogo, mesmo daqueles que fizeram parte do conteúdo curricular por eles

vividos ao longo da trajetória escolar, basicamente, futebol, futsal, basquetebol e handebol. Quanto às demais modalidades (dança, ginástica, luta), eles forçavam adivinhações sobre as respectivas regras e movimentos. Da mesma forma, os estudantes apresentam noções conceituais elementares em relação ao terreno – e sua representação mental e gráfica– em que se manifestam a cultura corporal, especificamente, quando diz respeito ao controle da ação corporal do outro como o objeto central de sua estrutura.

Os estudantes desconhecem, teoricamente, os terrenos em que realizam suas ações. Para resolver esse problema não basta que o professor introduza-os em um "esquema espacial", isto é, distribuindo-os em determinadas posições no terreno, em conformidade com o jogo ou outra manifestação. Esse tipo de ensino visa desenvolver o conhecimento empírico, não propiciando ao estudante uma compreensão consciente de suas ações.

A questão não reside na aprendizagem formal dos espaços de jogo, memorizando nomes e estereotipando comportamentos; mas sim no processo de percepção consciente das possibilidades de ocupação do terreno de jogo a partir dos problemas concretos que surgem de um ou outro jogo específico (NASCIMENTO, 2014).

Ao representar o terreno de jogo, na folha de papel, faltam aos estudantes, os conhecimentos correspondentes não só da disciplina de Educação Física, mas também da disciplina de Matemática. Nesse momento da pesquisa, surge o pressuposto de que o conhecimento Matemático é necessário para a apropriação dos conteúdos pertinentes as aulas de Educação Física. Isso se revela, por exemplo, quatro linhas que limitam os terrenos de uma manifestação da cultura corporal (por exemplo: futsal, handebol) têm todas com o mesmo comprimento, ou seja, apresenta a forma de uma superfície quadrada, vez de retangular. Esse desconhecimento interfere na organização das ações que serão realizadas, individual e coletivamente, no espaço de jogo, uma vez que a variação do espaço implicará variação nas ações. Ao questionar sobre qual é o formato da superfície do terreno do futsal, os estudantes não respondiam, pois não tinham elaborado os conceitos de quadrado e retângulo.

Os estudantes traçaram a superfície da quadra de handebol com um círculo em seu centro. No entanto, com base nas regras ou na organização das ações peculiares a tal modalidade de jogo, qual seria a necessidade de tal círculo? Tal figura é essencial, por exemplo, no futsal, pois delimite o espaço referente a função de organizar o início de jogo. Ou seja, dois jogadores, da mesma equipe, se encontram no círculo central, para que um deles movimente a bola em direção ao lado contrário de sua equipe. Nesse momento, é proibida a invasão dos demais (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL DE SALÃO, 2015). Enquanto no handebol não existe a necessidade do círculo central, pois o tiro de saída se executa para qualquer direção do centro da quadra de jogo (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL, 2010).

Conclusão

Os estudantes apresentam carências quanto aos conhecimentos correspondentes não só da disciplina de Educação Física, mas também da disciplina de Matemática. No atual estágio da pesquisa, pode-se afirmar que o conhecimento Matemático é necessário para a apropriação dos conteúdos pertinentes as aulas de Educação Física, especialmente na compreensão e apropriação dos espaços.

Essa apropriação de espaços, principalmente em um jogo mais complexo, será possível caso o estudante consiga compreender a relação entre os fins e os meios para atingí-los. A apropriação consciente desses espaços é necessária para que o estudante possa analisar e compreender melhor tanto as suas ações quanto as de seu oponente e a possibilidade de analisar a suas futuras ações, bem como de seus colegas de equipe ou dos oponentes (NASCIMENTO, 2014).

Referências Bibliográficas

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL DE SALÃO. Livro nacional de regras 2015. Disponível em: http://www.cbfs.com.br/2015/futsal/regras/livro_nacional_de_regras_2015.pdf. Acesso em: 24 fev. 2015.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL. Regras de jogo.2010. Disponível em: http://www.brasilhandebol.com.br/noticias_detalhes.asp?id=27182. Acesso em: 24 fev. 2015.

NASCIMENTO, C. P. A atividade pedagógica da Educação Física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. 2014.

Fonte Financiadora

Bolsas de estudos, nível Mestrado, da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

163

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

PEREIRA, M. B., MORAES, D. L., CARDOSO, A. L., SANTOS, L. A., MILAK, I. N., VITORIO, R. S.

marlon_seed_@hotmail.com, dieny_dlm@hotmail.com, anc@unesc.net, las@unesc.net, bela_milak@hotmail.com, renan.tinga@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Histórico-cultural

Introdução

Este estudo apresenta parte dos resultados do projeto Educação Física e Escola: um filme da realidade carbonífera, que analisa a Educação Física na Educação Infantil nos municípios da AMREC/SC. Limitamos aqui a apresentação dos dados do município de Forquilhinha. A análise ocorreu a partir da perspectiva histórico-cultural. Considera-se a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e a atuação da Educação Física ainda é recente, o que suscita inúmeras dúvidas aos profissionais. Por meio de observações e questionamentos aos professores, surgiu a possibilidade de elencar os objetivos desenvolvidos nas aulas. Este recorte do trabalho visa a reflexão sobre a práxis pedagógica nesta etapa de ensino. Buscando expor a realidade das instituições de Educação Infantil.

Metodologia

Quanto a metodologia, elaboramos um diário de campo utilizado como instrumento de coleta de dados. Nas escolas conversamos com as equipes diretivas perguntando sobre o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular do Município afim de nos situarmos em relação a realidade que a escola está inserida. Verificamos as condições da infraestrutura da escola de modo geral e especificamente os espaços destinados a realização das aulas de Educação Física bem como os materiais disponíveis para a mesma, assistimos a uma aula de Educação Física em cada instituição e por fim efetuamos a entrevista com o professor sobre questões referentes ao seu modo de organização de ensino, planejamento e proposta pedagógica. A pesquisa se constitui de um estudo de campo em que as seguintes etapas foram desenvolvidas: 1) visita in loco na Secretaria Municipal de Educação com a carta de autorização da pesquisa; 2) Elaboração do diário de campo; 3) Coleta de dados nas escolas e assinaturas do termo de compromisso; 4) Observação das aulas de Educação Física; 5) Análise dos dados. Vale ressaltar que a pesquisa é referenciada pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural a partir dos seguintes autores: Vigotski (1989), Elkonin (2009) e Davidov (1999), e pela perspectiva crítico superadora, do Coletivo de Autores (1992).

Resultados e Discussão

A Rede Municipal de Forquilhinha é composta por quinze instituições de Educação Infantil, entre elas Escolas de Educação Básica e Centros de Educação Infantil. Contemplamos na pesquisa as dez que possuem Educação Física na grade curricular. Nestas lecionam oito professores. Na tentativa de compreender a influência das aulas de Educação Física na Educação Infantil para o desenvolvimento do psiquismo da criança, iniciamos nossos estudos partindo do pressuposto que em cada período da vida o ser humano possui uma atividade guia de seu desenvolvimento – atividade principal

(LEONTIEV, 1978). A atividade principal originária do ser humano é o trabalho. Conforme Davídov (1999), toda atividade – material e espiritual – possui a característica central presente no trabalho, isto é, a transformação criativa da realidade e, em última análise, do próprio homem.

Em se tratando da Educação Básica a atividade guia na etapa pré-escolar e no ensino fundamental são diferentes. A atividade principal na idade escolar é a de estudo e na pré-escolar é a de jogo (LEONTIEV, 1978). Como o enfoque deste trabalho é a Educação Infantil, nos atemos a expor a importância do jogo no desenvolvimento das crianças. É a partir do jogo que a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos, processo que se acentua quando ela reproduz as ações realizadas pelos adultos, por meio desses objetos – jogo protagonizado. O jogo adquire aspectos das atividades humanas e da relação entre as pessoas, e ao mesmo tempo influencia no desenvolvimento psíquico da criança e a formação da sua personalidade (ELKONIN, 1987).

Entendemos que para a criança entrar em atividade de jogo é necessário que o professor organize o ensino de modo que esse processo ocorra. Questionamos os objetivos dos docentes para as aulas. Destaca-se que quatro docentes orientaram atividades relacionadas à coordenação motora, lateralidade e percepção espacial. Nos outros casos as aulas tiveram objetivos diversificados sendo, cantigas e brincadeiras de roda; equilíbrio/força; antropometria; concentração e cooperação. Podemos constatar que os docentes reconhecem as manifestações da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física, mas, em suas aulas, aparentam dar predominância a objetivos referentes ao desenvolvimento motor da criança. Não conseguimos explicitar se os professores compreendem o que a criança precisa aprender para que possa se desenvolver integralmente.

Outro fator determinante para a qualidade da atividade docente nas aulas de Educação Física é a infraestrutura. Nas escolas, constatamos que os espaços comuns à maioria são: parque infantil, campo, pátio, quadra, espaços ao ar livre e/ou cobertos. E em relação aos materiais, observamos os mais variados: bolas, bambolês, cones, colchonetes, pecinhas para montar e jogos didáticos. Destacando que a infraestrutura disponível em questão possibilita a execução de aulas de qualidade, porém sua melhoria possibilitaria a proposição de atividades de ações corporais variadas, levando em consideração o leque de possibilidade que a Educação Física apresenta.

Conclusão

Ressaltamos que a dificuldade no entendimento do sentido e significado da disciplina no currículo da Educação Infantil pode provir do desafio de desenvolver as funções psíquicas superiores nas aulas de Educação Física em crianças pré-escolares. Esse nível de ensino apresenta algumas características específicas e, portanto, necessidades diferentes dos demais. Isso nos leva a concluir que precisamos aprofundar os pressupostos da teoria histórico-cultural no que tange os processos de desenvolvimento psíquico na infância. Acreditamos nas possibilidades apontadas por essa teoria e nas contribuições que podem ser oferecidas para a organização didático-metodológica das aulas de Educação Física na Educação Infantil. Quanto aos espaços e os materiais disponíveis, acreditamos que deva haver mais investimentos públicos, visando aumentar as possibilidades de vivências pedagógicas das crianças.

Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Martins, 1992.

DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. Revista escola inicial nº7, 1999.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia). Moscou: Progresso, 1987.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: M. Fontes, 2009.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Fonte Financiadora

PIBIC/UNESC, FAPESC/CAPES, PIBIC UNESC/PPGE

186

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

186 - DISTANCIAMENTOS ENTRE AS PROPOSIÇÕES DAVYDOVIANA E BRASILEIRA

ALVES, E. S. B.

esterr_alvess@hotmail.com

Palavras-chave: Proposição Brasileira, Proposição Davydoviana, Davydov

Introdução

O objeto de investigação foi elaborado a partir da monografia. Consiste na análise das proposições davydoviana e brasileira para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, para as operações de adição e subtração, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. A vinculação com a rede estadual de ensino, também se constitui como argumento e justificativa do estudo, pois a referida teoria fundamenta a proposta da rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, desde 1991. Por isso, a reflexão se volta aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no confronto com àquelas “atividades” apresentadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, pois trata-se de um programa recomendado pelo Ministério da Educação.

Metodologia

Os princípios propostos por Davydov e seus colaboradores – com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural – para a organização do ensino volta-se para o desenvolvimento dos conceitos teóricos e não com ênfase no saber prático em seu teor empírico. Para tanto prevê a elaboração e resolução de um sistema de tarefas particulares. São para elas que se volta a análise desta investigação, cujo teor é o ensino das operações de adição e subtração. Elas foram extraídas do livro didático (ГОРБОВ, МИКУЛИНА e САВЕЛЬЕВА, 2009) referente ao segundo ano do Ensino Fundamental russo, o que corresponde ao Ensino Fundamental Brasileiro de nove anos. Tais tarefas se constituíram em base para, concomitantemente, refletirmos sobre a proposição brasileira, mais especificamente, aquelas estabelecidas PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2014, p. 8), cujo objetivo é “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental”. Para efeito de análise e contraposição com a proposta davydoviana, tomamos como referência sua coleção composta por oito livros que tratam de conteúdos matemáticos, além dos livros de apresentação, educação inclusiva, educação matemática do campo e jogos na alfabetização matemática. Dada a abrangência, delimitaremos com uma tarefa, termo adotado por Davýdov e seus colaboradores, e uma correspondente “atividade”, denominação da proposição brasileira, em sua coleção de livros do PNAIC.

Resultados e Discussão

A tarefa davydoviana, base de análise, é: Complete os espaços em branco de modo que torne as operações equivalentes (ГОРБОВ, МИКУЛИНА e САВЕЛЬЕВА, 2009).

6 + 4 = 4 + ____ 8 – 5 = 10 - ____ 10 – 8 = 8 - ____

Em sua essência, a tarefa contempla as significações aritméticas e algébricas com foco para a equivalência e envolve a propriedade comutativa da adição, conforme segue:

6 + 4 → comutativa → 4 + 6;

8 – 5 → equivalência → 10 – 7;

10 – 8 → equivalência → 8 – 6;

3 + 5 → equivalência → 10 – 2;

10 – 6 → equivalência → 8 – 4;

a + c → comutativa → c + a.

A relação entre dois números, segundo Costa (1866, p. 117 – grifo do autor) surge "da comparação elementar de dois números dados, quaisquer, A e B, não podem resultar senão duas relações possíveis, que consistem na igualdade ou na desigualdade de suas grandezas respectivas". A relação considerada na tarefa incide na igualdade. De forma genérica, obtém-se a igualdade A = B, porque "pode-se adicionar um mesmo número aos dois membros de uma igualdade, ou deles subtraí-lo" (COSTA, 1866, p. 117). Tais significações científicas da matemática são contempladas na proposição davydoviana.

A proposição brasileira, aqui analisada, enfatizam aspectos secundários, externos ao conceito em detrimento de sua essência. As "atividades" são relacionadas de forma direta ou indireta ao cotidiano da criança. Com isso, "o conteúdo matemático torna-se restrito aos parâmetros daquilo que pode ser apropriado fora da escola pelo cotidiano. Assim, a prática escolar desescolariza o indivíduo" (GIARDINETTO, 1997, p. 20). A "atividade" a seguir foi extraída da coleção de livros elaborada pelo PNAIC (2014, p. 78-81), especificamente o livro 2 - atividade 9 – intitulada de "O varal". Trata-se de um relato de uma professora que desenvolve tal atividade com o objetivo de trabalhar contagem e noções elementares de aritmética.

Primeiramente, organizo a sala em duplas, deixando disponível uma coleção de 12 prendedores de roupa, um barbante de 30 cm para servir de corda de varal, um conjunto de fichas marcadas com os algarismos de 0 a 9 (cinco de cada) do tamanho das cartas de baralho e 10 fichas com o símbolo da adição. [...] Uma coleção com cinco prendedores é interessante para início de análise, pois permitirá verificar, durante a contagem, mais possibilidades de composição e de decomposição. Muitas vezes, quando peço que me mostrem "cinco", eles apontam para o último prendedor. Pensei nessa atividade justamente para superar essa situação. Quero oferecer oportunidades para que percebam que, neste caso, "cinco" é o número que usamos para indicar quantos prendedores há no todo. [...] Para alcançar esse objetivo, começo com perguntas exploratórias que visam a levar os grupos a voltar para trás na contagem. [...] Então, "cinco" é igual a "um" mais "quatro" porque continuamos tendo no total os mesmos cinco prendedores do início. Elas são partes dele!

Conclusão

Ao analisarmos a essência de ambas as propostas, percebemos somente distanciamentos e, inclusive, contradições. A proposição brasileira enfatiza o campo dos números naturais, enquanto que a proposição davydoviana contempla a totalidade, os números reais. No ensino tradicional, o movimento é o contrário. Primeiro são apresentados os números para depois as operações fundamentais. Trata-se da relação direta de representações das quantidades, conforme a atividade que apresentamos no decorrer deste. Portanto, discordamos da seguinte afirmação: "Atividades como esta são muito importantes para o desenvolvimento de uma série de conceitos" (PNAIC, 2014, p. 81). Afinal, da forma que esta é sugerida, propõe apenas o desenvolvimento do pensamento empírico. Diferentemente da proposição davydoviana que contempla a cientificidade referente aos fundamentos teóricos da Matemática.

Referências Bibliográficas

ALVES, Ester de Souza Bitencourt. Proposições brasileiras e davydovianas: limites e possibilidades. 2013. 119 f. Monografia (Especialização em Educação Matemática) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

COSTA, J. M. C. Da. Tratado de arithmetica. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. O fenômeno da supervalorização do saber cotidiano em algumas investigações da educação matemática. 1997. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Área de concentração: Educação Matemática - Universidade de São Carlos, São Carlos.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72p.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 88p.

ГОРБОВ, С. Ф. МИКУЛИНА Г. Г.; САВЕЛЬЕВА О. В. . Обучение математике. 2 класс: Пособие для учителей начальной школы (Система Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова). 2-е ида. перераб. - М.:ВИТА-ПРЕССб, 2009. Ensino de Matemática. 2 ano: livro do professor do ensino fundamental (sistema do D.B.Elkonin – V.V. Davidov)/ S.F.Gorbov, G.G.Mikulina, O.V.Savieliev – 3-a edição, - Moscou, VITA-PRESS, 2009.

Fonte Financiadora

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE No 8/2015/ PPGE/ PROPEX/ UNESC.

197

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

197 - APROXIMAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS

MILIOLI, B. B., MENEGHEL, G. A. B., PEREIRA, M. B., FERMINIO, D. C., VITORIO, R. S., CORAL, M. A.

bruno.milioli@gmail.com, handfacul@hotmail.com, marlon_seed_@hotmail.com, denis.professor@hotmail.com, renan.tinga@hotmail.com, mauricioabelcoral@gmail.com

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural; Pensamento; Formação do Conceito

Introdução

A psicologia histórico-cultural traz um frutífero legado afirmando que o desenvolvimento da humanidade é um processo histórico e cultural, sendo que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – inteligência, percepção, atenção voluntária, memória, etc – ocorre por meio de sua atividade com a realidade circundante, ou seja, as significações são produzidas no conjunto da atividade humana na interação com a realidade objetiva. Neste sentido a escola tem uma função social importantíssima em fazer com que os alunos se apropriem dos conceitos científicos e desenvolvam o pensamento teórico (DAVÝDOV, 1982). Dessa forma nosso objetivo é compreender a trajetória da formação dos conceitos no desenvolvimento do pensamento humano a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural.

Metodologia

Os métodos de pesquisa estão amarrados ao tema do trabalho aprimorando os resultados. Deste modo, para obter os objetivos propostos optaremos por uma pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (1995, p. 43), “[...] trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita [...]”. O tema de pesquisa foi esquadrinhado através de literaturas sobre o assunto, do qual forneceram dados indispensáveis e essenciais para instituir o trabalho. Segundo Demo (2006) na pesquisa bibliográfica é de suma importância efetuar a pré-leitura para adentrar na seletiva análise delineada sobre as obras de interesse. Ou seja, a pesquisa bibliográfica tende a abranger a interpretação de livros, documentos mimeografados, leitura, análise, com material escolhido sendo ordenado, em que é possivel estabelecer uma leitura clara, coordenadas anotações e fichamentos de formas sistemáticas, podendo ser eventualmente parte da fundamentação teórica. Deste modo utilizamos para analise as seguinte literaturas: Davýdov (1982) “Tipos de generalización en la enseñanza”, Vigotski (2001, 2011) “a construção do pensamento e da linguaguem” e “Pensamento e linguagem”. Antes de tudo, e importante sinalizar, de acordo com Vigotski (2001, p. 170) que “O conceito é impossível sem palavras [signo], o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, [...] é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. Passaremos a partir de agora explicitar o desenvolvimento do conceito no ser humano.

Resultados e Discussão

De acordo com Vygotiski (2011) a formação do conceito é dividida em três estágios subdivido em fases. Os três estágios da trajetória da formação do conceito são o pensamento sincrético, o pensamento por complexo e o pensamento por conceito. O estágio sincrético é caracterizado pela agregação não ordenada ou a descriminação de

amontoados de objetos que a criança utiliza para resolver o problema. Na primeira fase a imagem sincrética está relacionada ao significado da palavra, desde modo a imagem dos signos no pensamento é instável. Já na segunda fase os amontoados sincréticos são caracterizados no campo visual e determinam a relação espacial dos objetos. Nesta fase a "imagem de amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata." Vigotski (2001, p.177). Na última fase o autor sinaliza uma elaboração coerente dos amontoados de objetos, assim como a elaboração mental apoia-se em um único significado. A peculiar diferença das demais é que nessa fase a criança tem operações mais elaboradas de pensamento dando significados à agregação dos amontoados. Segundo Vigotiski (2001, p. 177) "Toda diferença, toda a complexidade consiste em que os vínculos que a criança põe na base do significado da palavra nova são o resultado não de uma percepção única mas de uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos". O estágio por complexo é dividido em algumas fases, são elas: o complexo tipo associativo, o complexo de coleções, o complexo em cadeia, o complexo difuso e o complexo de pseudoconceito. No complexo associativo a criança estabelece vínculos semelhantes entre os objetos observados, principalmente pela proximidade espacial. No complexo por coleções a criança agrupa os objetos ou suas impressões concretas. Vale lembrar que estes agrupamentos ocorrem mediante operação prática. O complexo por cadeia é caracterizado pelo agrupamento isolado de cada objeto. É uma junção dos elos isolados com transmissão de significados de um elo para outro. No complexo difuso as associações são caracterizadas pelas conexões difusas, indefinidas, confusas, instáveis. Nesta fase a criança não consegue definir o contorno dos agrupamentos de objetos, acarretando nas generalizações difusas. O complexo de pseudoconceito serve como ponte de transição entre o estágio por complexo para o estágio por conceito. Neste estágio ocorre combinações complexas em uma serie de objetos ao conceito, mas não são conceito. Passamos para último estágio do desenvolvimento infantil, o estágio por complexo, sua função é de desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. Este estágio é subdividido em duas etapas: das abstrações positivas e negativas e dos conceitos potenciais. No estágio de desenvolvimento do pensamento por abstração, são denominadas de positivas pois ocorre mediante o agrupamento de objetos com base na discriminação essencial de traços imediatos do real, e negativas pois as abstrações são baseadas na relação aparente dos objetos. A segunda fase chamada de conceitos potencias a criança passa a destacar o grupo de agrupamento de objetos que ela generaliza.

Conclusão

Pela exposição realizada, em seu experimento sobre o desenvolvimento do conceito, Vigotski (2001, 2011) apresenta detalhadamente os estágios que percorrem o pensamento humano. nesse enlace, refletimos a função social da escola e dos professores tomando como eixo norteador as especificidades de cada momento da vida, afim de contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico e, assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso tudo tendo em vista a necessidade da formação da personalidade das novas gerações com prioridade ao desenvolvimento do homem frente às eventualidades da vida, criação de novas formas de vida social, novas estruturas, tipos de atividade e valores sociais.

Referências Bibliográficas

DAVÝDOV, V. Tipos de generalización en la enseñanza. 3 ed. Habana, Cuba: Pueblo y Educación. (1982).

DEMO, P. Pesquisa, Princípio Científico e Educativo. 12. Ed. São Paulo, Brasil: Cortez.

(2006).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade: Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos: 4.ed. – São Paulo: Atlas, 1995. p. 214.

VIGOTSKI, S. A construção do pensamento e da linguagem. Martins Fontes, 2001.

_____. Pensamento e Linguagem. Martins Fontes, 2011.

239

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

239 - O XADREZ NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

MENEGHEL, G. A. B., MILIOLI, B. B., EUZÉBIO, C. A., COLOMBO, B. D., NEVES, G., OLIVEIRA, J. E.

handfacul@hotmail.com, bruno.milioli@gmail.com, cae@unesc.net, bruno@unesc.net, gulherme.neves_@hotmail.com, janiselibioliveira@gmail.com

Palavras-chave: Xadrez; Histórico-Cultural; Funções Psicológicas Superiores

Introdução

O presente resumo pretende elaborar possibilidades de trabalhar o conteúdo Xadrez embasado na perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTISKY, 1994), organizando metodologicamente o processo de ensino do Xadrez e relacionando com as funções psicológicas superiores. O Xadrez é tratado como o "pai" dos jogos de mesa, é o único jogo de tabuleiro que é considerado um esporte pelo COI. O Coletivo de Autores (1992) define o esporte como uma organização institucionalizada com regras definidas, com fins lucrativos de interesse do capitalismo e seu objetivo é que na competição ou partida haja um vencedor. Nosso objetivo é investigar como o estudo e a prática sistemática do Xadrez podem contribuir no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Metodologia

Os métodos de pesquisa estão amarrados ao tema do trabalho aprimorando os resultados. Deste modo, para obter os objetivos propostos optaremos por uma pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (1995, p. 43), "[...] trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita [...]". O tema de pesquisa foi esquadrinhado através de literaturas sobre o assunto, do qual forneceram dados indispensáveis e essenciais para instituir o trabalho. Segundo Demo (2006) na pesquisa bibliográfica é de suma importância efetuar a pré-leitura para adentrar na seletiva análise delineada sobre as obras de interesse. Ou seja, a pesquisa bibliográfica tende a abranger a interpretação de livros, documentos mimeografados, leitura, análise, com material escolhido sendo ordenado, em que é possivel estabelecer uma leitura clara, coordenadas anotações e fichamentos de formas sistemáticas, podendo ser eventualmente parte da fundamentação teórica. As obras que fundamentamos esse trabalho são: "Metodologia de Ensino da Educação Física" elaborado por Coletivo De Autores (1992); "Manual de Xadrez" de Becker (1983); "Xadrez: a guerra mágica" formulado por Klein (2003), "A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores" de Vigotksy (1994) e "O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar" de Martins (2013).

Resultados e Discussão

O Xadrez é um esporte/jogo milenar que passou por várias transformações para chegar ao formato que conhecemos hoje. Podemos defini-lo como jogo ou esporte. Até 2001 o Xadrez não era considerado um esporte. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.45), "o jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente." Ou seja, a intencionalidade do jogo pode ser muitas vezes educativa e recreativa. O Xadrez é formado por uma série de regras que devem ser prioridade no ensino dos alunos para o desenvolvimento do

conteúdo. Por ser considerado por muitos um jogo complexo e difícil de entender e jogar, serão apresentados alguns elementos essenciais para o ensino do Xadrez na escola. Podemos definir uma lista de regras básicas a serem trabalhadas na escola: posição do tabuleiro; posição das peças; movimento das peças e capturas; xeque e xeque-mate; jogadas especiais: roque, en-passant e promoção do peão (KLEIN, 2003). A articulação do ensinar xadrez direcionado pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores durante o processo, trata de ensinar a jogar Xadrez desenvolvendo a atenção, percepção, imaginação, pensamento e linguagem. (VIGOTKSY, 1994) Quando o professor organiza uma atividade de ensino do movimento das peças, para alunos iniciantes por exemplo, colocando os mesmos de frente a uma situação que deve ser resolvida no tabuleiro, como o ensino do movimento da Dama na qual ela faz os mesmos movimentos do bispo e da torre, os alunos deverão ter atenção e percepção para compreender o movimento apresentado e a partir disso usar esse movimento de forma abstrata para jogar Xadrez. A partir do momento que o aluno aprende os movimentos das peças e o professor orienta uma posição no tabuleiro na qual os alunos devem resolver em alguns lances por exemplo, os mesmos estão em uma linha de desenvolvimento da atenção, imaginação e percepção, tentando resolver o diagrama organizado pelo professor. Existem duas maneiras de linguagem no Xadrez, a anotação algébrica (utilizada hoje em dia) e descritiva. É com essas anotações que o aluno irá formalizar e arquivar uma partida jogada, na linguagem da anotação (BECKER, 1983). Esses exemplos citados de aprendizagem dos movimentos de peças, resolução de um diagrama e anotação remetem se bem trabalhados o desenvolvimento das funções psicológicas superiores citadas anteriormente, assim alcançando o objetivo de trabalhar o Xadrez na concepção Histórico-Cultural.

Conclusão

O trato do conhecimento visando compreender a importância das funções psicológicas superiores no processo de formação humana, principalmente dentro da escola, é importante para que o professor trabalhe o conhecimento visando o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. O Xadrez deve ser tratado na escola de forma que ele não seja simplesmente uma ferramenta para atuar nas aulas “quando está chovendo”, assim não dando o valor real que ele merece. Tal esporte proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Organizando o conteúdo de Xadrez em uma proposta didático-metodológica visando desenvolvimento das funções psicológicas superiores no processo de ensino, o professor dá um sentido real para o Xadrez, apresentando sua importância e, assim, contribuindo para uma melhor formação educacional dos seus alunos.

Referências Bibliográficas

BECKER, Idél. Manual de Xadrez – São Paulo. Ed: Nobel, 1983.

COLETIVO DE AUTORES. (1992) Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez.

DEMO, P. (2006). Pesquisa, Princípio Científico e Educativo. 12. Ed. São Paulo, Brasil: Cortez.

KLEIN, Egon C. Xadrez: a guerra mágica. – Canoas: Ed. ULBRA, 2003

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade: Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos: 4.ed. – São Paulo: Atlas, 1995. p. 214.

MARTINS, Lígia Márcia. (2013) O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar2. Campinas: Autores Associados,.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1994) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo. 2007.

281

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

NEVES, G. N., ORTIGARA, V., COELHO, E. D., POTRIKUS, E. C., PEREIRA, V. R., GONÇALVES, S. R. S.

guilherme.neves_@hotmail.com, vdo@unesc.net, ericdcoelho@gmail.com, eduarda_cpotrikus@outlook.com, vivianeribeirop@hotmail.com, soniahoje@bol.com.br

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Educação Física; Formação Humana

Introdução

Abordamos nesse estudo as relações entre trabalho e educação, mais especificamente a Educação Física, na formação humana. O eixo central da pesquisa é o materialismo histórico e dialético, corrente filosófica que consideramos aproximar com maior consistência e profundidade da explicação da realidade social. A problemática é que contribuição a Educação Física escolar pode ter no processo de busca de superação da lógica do trabalho alienado na sociedade capitalista. Consideramos como papel da escola a socialização do conhecimento científico em seus níveis mais elevados e o desenvolvimento do pensamento teórico e das funções psíquica superiores dos alunos como condições essenciais para um projeto emancipador.

Metodologia

O estudo se enquadra como pesquisa bibliográfica. Estudaremos no percurso, autores que se debruçaram a compreender categorias como trabalho, educação, educação física e desenvolvimento das funções psíquicas. Esta concepção nos permite compreender a atividade vital do ser social, o trabalho. Não nos limitamos a explicitação do conceito de trabalho em suas formas empíricas, mas de forma ontológica, como condição fundamental para a construção de quaisquer formas de sociabilidade, desde o trabalho primitivo até a atualidade, em que o trabalho encontra-se alienado. Explicitado o trabalho partiremos para autores que tentaram explicar o conceito de educação e seu papel na formação humana. Autores como Duarte (2013), Saviani (2008), Meszárós (2008), nos dão maior consistência nesses estudos. Paralelamente e em relação intima com a educação, explicitaremos a teoria histórico cultural e seu debate referente ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores – centrais no debate da educação – recorrendo a Vygotsky (2009), Leontiev (1978) e o conceito de atividade de estudo em Davýdov (1999). Enfim, partiremos para nosso objeto de estudo, a Educação Física escolar, nos apoiando ao Coletivo de Autores (1992) e Nascimento (2014) na busca de compreender a forma desta área contribuir para a superação do trabalho alienado que existe no esporte contemporâneo, desenvolvendo as funções psíquicas dos alunos e os fazendo entrar em atividade de estudo.

Resultados e Discussão

É inevitável para o entendimento deste tema que explicitemos a categoria ontológica do ser social, o trabalho, mas que no marco da divisão social do trabalho perdeu sua característica e adquiriu condições alienantes ao ser humano. Como define Marx (1983, p. 149),

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem,

por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

O ser humano é um ser social, portanto, sua subjetividade é determinada pelas relações sociais concretas. As condições objetivas modelam a consciência dos indivíduos. Estes, por sua vez, as modificam de acordo com suas necessidades. Desde nossa formação inicial em Educação Física a questão do trabalho esteve articulada ao debate do papel da educação, como setor que se concretiza neste sistema sócio metabólico como manutenção dos status quo, ou seja, como um setor conservador da ordem existente. Educação aqui no sentido formal, manifestada em uma dada instituição, espaço de socialização dos saberes acumulados historicamente pelo conjunto dos homens e que no modelo atual não se efetiva na sua totalidade.

Contraditoriamente, segundo Duarte (2013), esta sociedade ao mesmo tempo que submete o ser humano em condições de máxima alienação também fornece condições para a sua superação. Dessa forma desenvolver o pensamento teórico dos alunos e suas funções psíquicas superiores é de fundamental importância. A pedagogia histórico-crítica afirma que os alunos devem se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, portanto, o ensino da educação física deve proporcionar aos alunos condições para que possam se apropriar dos objetos da cultura corporal nas suas formas mais desenvolvidas. Embora o setor educacional público na presente forma de sociabilidade se encontra carente de condições para suas reais funções, como estratégia da própria classe dominante para se manter no domínio através da luta de classes, precisamos em meio a todas as contradições socializar o conhecimento tanto para informar de forma crítica essas contradições decorrente da sociedade capitalista quanto para a própria formação humana, dando-lhes condições de máxima humanização através do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Como se trata de uma pesquisa que se encontra em processo, pretendemos dentro de suas possibilidade e limites expor como a educação física pode contribuir para a superação da alienação da divisão social do trabalho desenvolvendo as funções psíquicas superiores dos alunos mediante a apropriação do conhecimento científico da área.

Conclusão

No presente estudo mostramos que a educação pode contribuir significativamente para a superação da atual forma de sociabilidade através da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas. Tal conhecimento fornece condições aos alunos de desenvolverem suas funções psíquicas superiores, condição para o projeto emancipador que estamos propondo. Nos indicou também como a atividade vital do ser humano – o trabalho – pode contribuir para esse projeto. Mediante a abordagem dos objetos de estudos da Educação Física, pretendemos mostrar como a área pode contribuir para a desfragmentação do trabalho, nesse caso, do trabalho no esporte na atual forma de sociabilidade.

Referências Bibliográficas

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

DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. Revista Escola Inicial, n. 7, 1999.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

MARX, Karl. (1867). O Capital: Crítica da Economia Política. Vol. I, T I, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. Ed. Ver. – Campinas, SP; Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

295

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

MATOS, C. F.

cristinafmatos@ymail.com

Palavras-chave: Teoria do Ensino Desenvolvimental; Educação Matemática; Aprendizagem da Docência; Conteúdo e Metodologia de Ensino; Resolução de Problemas Sobre Adição e Subtração

Introdução

O objeto da investigação consiste no conteúdo e na metodologia durante a aprendizagem da docência para o ensino de resolução de problemas sobre adição e subtração. Com inspiração em Vigotski (2000) e Davídov (1988), orientou-se por um dos princípios fundamentais: a boa formação é aquela que se adianta ao desenvolvimento da aprendizagem, da docência, pois é organizada com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico dos futuros professores no que se refere ao conteúdo e à metodologia de ensino. Elegeu-se, como objetivo, investigar a aprendizagem da docência, sobre resolução de problemas de adição e subtração, no contexto de três cursos de Pedagogia que desenvolvem suas aulas, referentes ao ensino de Matemática, com base na Teoria Histórico-Cultural.

Metodologia

A coleta dos dados foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2015, em três Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na região sul do Estado de Santa Catarina, Brasil. Estes foram registrados por meio de diário de campo, gravador, filmadora e produções escritas realizadas pelas estudantes.

Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, fez-se necessário o desenvolvimento de quatro ações: 1) estudo dos fundamentos da Teria Histórico-Cultural e suas implicações para o Ensino de Matemática; 2) estudo do modo de organização do ensino de resolução de problemas sobre adição e subtração com base nas orientações oriundas da Teoria do Ensino Desenvolvimental; 3) elaboração de um problema sobre adição e subtração; e, 4) elaboração de uma proposição para análise comparativa entre o primeiro e segundo momento.

Os dados são constituídos pelos seguintes elementos: 1) compreensão inicial das estudantes sobre o conteúdo e metodologia para o ensino de resolução de problemas de adição e subtração; 2) interferência na aprendizagem docente; 3) reflexões das estudantes sobre suas próprias aprendizagens; e, 4) as manifestações orais e escritas realizadas no decorrer do semestre letivo referente ao objeto de investigação.

O estágio atual da pesquisa incide na análise do primeiro elemento. Para a apresentação dos dados, os três cursos de Pedagogia foram denominados, aleatoriamente, por C1, C2 e C3, e seus respectivos estudantes por E seguido de um número.

Resultados e Discussão

O ponto de partida no movimento de análise incide na reflexão sobre a compreensão inicial das estudantes em relação ao conteúdo e à metodologia para o ensino de resolução de problemas sobre adição e subtração. Para tanto, propôs-se às estudantes o

seguinte questionamento: como você ensinaria seus alunos a interpretarem e resolverem este problema: havia 5 xícaras de farinha no pote. Mamãe tirou 2 xícaras para fazer bolinhos. Quanto de farinha ficou no pote?

Os dados referentes a este primeiro momento foram constituídos por dez (10) respostas do curso de Pedagogia um (C1), vinte e seis (26) do curso de Pedagogia dois (C2) e vinte e quatro (24) do curso de Pedagogia três (C3). Nas sessenta (60) respostas, constatou-se o predomínio da representação visual do problema, como se pode verificar: “Para ficar mais lúdico e tornar a aula mais concreta eu levaria a farinha e a xícara (talvez levaria xícaras de vários tamanhos) então faríamos juntos” (E3C1); “Faria de risquinhos, iria conversar com a criança para pegar um papel e lápis para escrever cinco risquinhos na horizontal em forma das xícaras, depois pedirei para a mesma riscar na vertical dois riscos, então pedirei novamente para ela dizer quantos riscos ficaram [...]” (E3C2); “Traria para sala de aula os itens do problema para visualizarem o problema de forma real-prática [...]” (E3C3); “Levaria para a sala algum objeto que representasse as xícaras, ou até mesmo, as xícaras, explicaria que, quando tiramos algo, estamos diminuindo, ou seja, usamos o sinal de -, aí então colocaria a conta no quadro e, usando os objetos, realizaria” (E8C3).

O conteúdo e a metodologia apresentados pelas estudantes explicitam um modo de organização de ensino assentado na teoria do pensamento empírico, com ênfase na observação visual diretamente dada, o que leva a formar conceitos empíricos (DAVÍDOV, 1988). Como afirma Moraes (2009), a teoria tem consequências. Pois, o cultivo, na escola, do pensamento empírico é uma das causas objetivas de que o ensino escolar influencia fracamente no desenvolvimento psíquico das crianças, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, porquanto o pensamento empírico se origina e pode mais ou menos desenvolver-se fora da escola, já que suas fontes estão vinculadas à vida cotidiana das pessoas (DAVÍDOV, 1988, p. 06).

O conteúdo e a metodologia adotados no modo de organização de ensino devem superar ao que a criança tem acesso fora da escola. Assim, o que prevalece é a compreensão do desenvolvimento intelectual em nível teórico do novo e não a repetição do vivido fora de escolar.

Conclusão

O conteúdo e a metodologia adotados pelas estudantes, no primeiro momento da pesquisa, expressam o princípio denominado por Davýdov de caráter visual no ensino. Este princípio “‘assegura’ o pleno valor dos conceitos empíricos, tanto se o pensamento se mova do sensorial ao abstrato como se opera com as abstrações mesmas” (DAVÍDOV, 1988, p. 112). Almeja-se a superação desse tipo de conteúdo e metodologia. Nesse sentido, acredita-se na tese formulada por Vigotski e confirmada por Davýdov (1988, p. 04): “O ensino e a educação das crianças determinam o caráter de seu desenvolvimento psíquico. Por isso se pode falar, com todo direito, da existência real do ensino e da educação desenvolvimental”. Para tanto, faz-se necessário superar a compreensão inicial apresentada pelas estudantes colaboradoras da presente investigação.

Referências Bibliográficas

DAVÍDOV, V. V. La enseñanza escolar y eldesarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Trad. Marta ShuareMoscú: Editorial Progreso, 1988.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação & Sociedade, v. 30, n. 107, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Fonte Financiadora

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAPESC - Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina

327

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

ANDRADE, L., MARTINS JUNIOR, L.

leia_geo@hotmail.com, luizmartins.jr@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Deficiência Visual; Perspectiva Histórico Cultural

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a aprendizagem do Lugar geográfico como possibilidade de representação do espaço para crianças com deficiência visual. Buscando assim estudar o conceito de Lugar para a formação de uma consciência espacial, a partir de uma análise espacial geográfica e formar a construção da identidade da criança enquanto participante e atuante no espaço geográfico. O Lugar é a categoria geográfica que se refere ao espaço vivido. As crianças com deficiência visual são as crianças cegas e com baixa visão. Para a definição educacional as crianças com cegueira são as que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Metodologia

Um caminho metodológico para a aprendizagem do lugar pode ser uma possibilidade e até muito interessante quanto o tomamos como desafio para verificar o que estão propondo e a partir de aí constatar a importância de caracterizar o conceito de Lugar em sua estrutura interna, contextualizá-lo e entender os seus limites, e mais ainda buscar explicações de por que as coisas acontecem e aparecem assim como ali estão. Entende-se que a relação dialógica com fatos do Lugar e suas dimensões analíticas devem ser matéria-prima para construção de boas práticas didáticas e que esse deve ser o objetivo da Educação geográfica. Neste sentido apresentaremos propostas de práticas que podem auxiliar para a construção de uma relação dialógica entre fatos do Lugar e desenvolvimento da capacidade dos alunos de representação do espaço, utilizando de fontes de informações escritas, gráficas e imagética, assim o aluno poderá ser capas de reconhecer no seu cotidiano os referenciais espaciais de localização através do sentido tátil. Partindo para as representações e utilizando do imaginário da criança, a história do Peter Pan, auxiliará na identificação de mapa. A história de Peter Pan foi criada por James Mattews Barrie, escritor escocês, em 1904. Quando os alunos operam a representação espacial, na construção de mapas, quanto nas produções textuais, eles constroem o conhecimento. No mapa é possível relacionar a história do Peter Pan e onde se passa, e ainda localizar os lugares mencionados.

Resultados e Discussão

Para que os alunos sejam futuros leitores de mapas, interpretem os símbolos, relacionem e produzam textos e representações e com isso concebam o mapa como uma representação gráfica planas de uma superfície semelhante a uma esfera, é necessário que os estudantes passem por situações práticas onde vivenciem desafios e desempenhem o papel de mapeador. É possível destacar o papel do professor em dar sentido aos conteúdos e acreditar na sua aplicabilidade, deste modo, o professor

necessita primeiramente aprender, construir o conteúdo que será desenvolvido, acreditar na sua importância, e assim refletir sobre a melhor forma de mediar o conhecimento com o educando. Nesse sentido, Callai (2005) destaca que romper com a prática tradicional da sala de aula depende, não só a vontade do professor, mas é necessário que haja concepções teórico metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo e o que está posto como verdade absoluta, e com isso é preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo.

As experiências que envolvem vivencias e ensaios, são fundamentais para proporcionar situações de aprendizagem que valorizam referencias dos alunos no espaço onde interagem. As experiências podem servir como caminho inicial para os professores realizar mudanças pedagógicas. O professor necessita amparar a construção do conhecimento com estímulos artificiais que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de processos internos, não com resposta imediatas, mas compreendendo que a partir dos estímulos os estudantes são capazes de pensar em situações diferentes. Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento com a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. E esse desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações. Quando o professor desafia o estudante para que ele expresse a sua visão, ele esta mediando à passagem para um caminho mental em direção as relações de projeção do espaço.

Nesse sentido, Batista (1998) assegura que ao se propor um trabalho voltado para crianças com deficiência visual, leva-se em conta a especificidade a forma de perceber os materiais pedagógicos, mas assume-seque se trata de crianças muito heterogêneas entre si, com diferentes dificuldades, nenhuma delas necessariamente inerente à deficiência visual. Para tanto podemos considerar que a sociedade como um todo necessita ser considerada heterogênea, pois os indivíduos que a compõem não são iguais entre si, independente de ter ou não alguma deficiência.

Ainda para Vygotsky (1934, 1997) é necessário reconhecer que a cegueira cria dificuldades para a participação em muitas atividades da vida social: ocorrem alterações significativas na orientação espacial e na liberdade de movimentação, o que, na vida em natureza, caracterizaria um animal como muito indefeso. Por outro lado, considera que não há diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente e lembra que são comuns ao cego e ao vidente a fonte principal de conteúdos de desenvolvimento: a linguagem.

Conclusão

O conhecimento do cotidiano expressa as experiências que o indivíduo tem no seu espaço, contribuindo para a formação de um conhecimento sistematizado. A relação entre os conceitos cotidianos, mediação pedagógica e a formação dos conceitos geográficos transforma-se no desenvolvimento da criança. Tanto os livros didáticos, quanto as proposições de sala de aula exploram de variadas formas o estudo do lugar, o desafio está em como podemos pensar estas questões a partir do ensino e aprendizagem de crianças com deficiência visual. Podemos considerar ainda que há diversas infâncias num mesmo espaço e tempo, o papel da infância num sentido bastante amplo, seria o de exercer seus direitos. No entanto, uma parcela significativa da infância necessita exercer a conquista da cidadania usufruir seus direitos

Referências Bibliográficas

BATISTA, C. G. Crianças com deficiência visual- como favorecer sua escolarização?. Temas em Psicologia• 1998,Vl. 6 .'3,217•229

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1997). Fundamentos de Defectología. Obras Completas, tomo cinco. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de originais escritos até 1934). Cuba: Editorial,Cidade e Educação, 2' reimpressão.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

Fonte Financiadora

Os autores são bolsistas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

355

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

FERREIRA, H. A.

heloisaaferreira@terra.com.br

Palavras-chave: Ensino Secundário; Imprensa; Representação

Introdução

Quais vivências, atitudes, conflitos, expectativas, necessidades, realizações, são dados a conhecer pela prática dos sujeitos que atuam na escola? Em quais circunstâncias e condições este fazer é visto e se faz ver no mundo? Este estudo pretende flagrar algumas experiências provenientes destas indagações. E o convite é do professor secundarista Gerson Rodrigues, responsável pelas disciplinas de Sociologia Educacional e Português aos alunos do Instituto de Educação Ernesto Monte, na cidade de Bauru, Estado de São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960. Além da docência, escreveu artigos, que publicou em diferentes jornais, por mais de uma década. Percebi aí, a oportunidade de escutar o que teria a dizer este professor, não representativo de uma classe, mas portador de uma identidade que é parte da mesma.

Metodologia

Para compreender algumas discussões que permearam o ensino secundário brasileiro, em meados do século XX, baseio-me no conceito de representação (CHARTIER, 1990) para reconhecer a produção intelectual do professor Gerson Rodrigues, registradas nos artigos escritos por ele e publicados na imprensa bauruense. Tais artigos, ainda inexplorados por pesquisadores, foram analisados enquanto testemunha e agente na própria configuração da história do período, dando a conhecer certo ambiente contraditório das práticas culturais escolares. Tal perspectiva impôs considerar o papel do professor Gerson Rodrigues percebido a partir das funções sociais concretas desempenhadas por ele no contexto político e normativo no qual se inseria. Desse modo, valemo-nos, também, dos conceitos de campo, habitus e trajetória (BOURDIEU, 2003) para vislumbrar as articulações de Gerson Rodrigues com outros grupos locais, para medir a maior ou menor adequação à regra do jogo que se impunha e verificar as posições ocupadas, dando a conhecer esse intelectual a partir de seu lugar de enunciação. Tal tarefa exigiu a leitura crítica dos artigos e, em certa altura, novas perguntas requisitaram a procura de outras fontes. Assim, além do NUPHIS (Núcleo de Pesquisa Histórica) mantido pela USC (Universidade de Sagrado Coração), a EE Ernesto Monte, o arquivo pessoal de Gerson Rodrigues, guardado e conservado por sua família e a entrevista com sua filha, possibilitaram algumas respostas para a elaboração inicial da pesquisa.

Resultados e Discussão

Este estudo, ainda em desenvolvimento, tem permitido compreender uma dimensão da escola que a revela a partir de seu interior, na reconstituição de algumas experiências da vida escolar captadas pela própria vivência de Gerson Rodrigues, enquanto professor secundarista e, gravadas por sua escrita na condição de jornalista. O foco é entender a partir do diálogo estabelecido com a documentação do professor Gerson Rodrigues, as

repercussões que a demanda de inclusão de um novo contingente de jovens, pertencentes a camadas menos favorecidas, na escola pública de ensino secundário, na década de 1950, trouxe para tanto para o debate educacional como para o cotidiano da escola. Qual foi o papel da escola, segundo esse professor, considerando o contexto brasileiro da época e, mais particularmente as condições educacionais na cidade de Bauru que dialogava com as expectativas para uma vida moderna, para uma sociedade democrática, industrializada e secularizada? Como as Ciências Humanas e, sobretudo a Sociologia, disciplina que ministrava, poderiam contribuir com as demandas provenientes da urgência pela reconstrução da escola secundária?

A análise dos artigos escritos pelo professor Gerson Rodrigues colocou-me na escuta de uma voz que se posicionou sobre várias questões de sua época, mas principalmente sobre o cotidiano da escola. Elencou e discutiu inúmeros problemas: a desunião dos professores, os alunos que não faziam deveres escolares, a família que não se preocupava em acompanhar os filhos na escola, as reformas educacionais, a necessidade de currículo que fosse voltado à realidade, menos enciclopedismo, a desarticulação entre segmentos de ensino, a importância do diploma, a "cola", o caderno, as festas e campeonatos escolares, enfim, elementos e situações de uma cultura escolar persistente ou passageira ao longo de gerações; o "chão da escola", aquilo que confere a operacionalidade do cotidiano escolar, através das tensões entre diversas representações em jogo. Desse modo, Gerson Rodrigues circula, enquanto intelectual por dois ambientes: a escola e o jornal, um espaço de diálogo notável para a época. Ao escrever nas páginas impressas de diversos veículos de informação atinge, não apenas leitores do seu ofício, mas um público mais amplo. Não se trata de um caso típico, entretanto, através das suas representações sobre o universo escolar, é possível ver o mesmo em movimento, operando com as ferramentas do seu tempo e lugar. Analisar na história e trajetória de Gerson Rodrigues, esta prática, permitiu-me enxergar seu posicionamento frente às questões que a época exigiu dele e, assim, vê-lo como um sujeito de um tempo e lugar específicos.

Conclusão

Esta pesquisa, em andamento, pretende responder a pergunta de como o professor Gerson Rodrigues percebe e interpreta a crise do ensino secundário brasileiro na década de 1950, principalmente quanto aos obstáculos que dificultam a universalização de uma escola pública de qualidade. Sinaliza, também, para a possibilidade interessante de olhar a escola como um lugar onde alunos, professores e demais agentes indagam e fazem uso dos objetos e normas que permeiam esse universo e o caráter polissêmico do termo intelectual, em função dos diferentes contextos sociais e culturais do qual emerge. O entendimento de que as liberdades de escolhas individuais, embora restritas, incertas e instáveis, dentro do contexto normativo da escola, que não é absoluto, mas contraditório, contribui com uma brecha para a ação dos sujeitos.

Referências Bibliográficas

BRAGHINI, Katya Zuquim e BONTEMPI JUNIOR, Bruno. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, set. 2012, p. 241-261.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 292

_____. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: _____. A economia das trocas simbólicas. 5 ed., Perspectiva, 2003, p.183-229.

BOTO, Carlota. O professor primário português como intelectual: 'Eu ensino, logo existo'. Revista Linhas. Florianópolis, v. 6, n.1, 2005, p. 1- 45. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1249

BURKE, Peter. História como memória social. In: _____. Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Educação em Revista: A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Rio de janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. Estudos Avançados. 11(5), 1991, p. 173-191

_____. A História hoje: dúvidas, desafios e propostas. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, n. 13, v. 7, p. 97-113, 1994.

DARNTON, R. O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo; Cia das Letras, 1955, p. 23-26.

KARVAT, Erivan Cassiano; MACHADO, Valeria Floriano. História Intelectual e História de Intelectuais: reflexões, perspectivas, problemas. In: XIV Encontro Regional de História. Disponível em: http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/426.pdf

LOSNAK, Célio José. Políticas da Imprensa. In: Polifonia urbana: imagens e representações – Bauru 1950-1960. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p. 81-104.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.) Fontes Históricas. São Paulo; Contexto, 2005, p. 111-153.

_____. A grande imprensa na primeira metade do século XX. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. História da imprensa no Brasil. São Paulo: Contexto, 2008, p. 149-175.

MACHADO, Valeria Floriano ; KARVAT, E. C. . Geração e Intelectuais: reflexões em torno do 'problema das gerações' e a história intelectual. In: XIII Encontro Estadual de História, 2012, Londrina. XIII Encontro Estadual de História. Anais.. Londrina, 2012. v. 2. p. 938-948.

NÓVOA, Antonio. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: (Org.) CATANI, Denici. Educação em Revista - A Imprensa Periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 31.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). Pesquisa em História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP7A, 2005, p. 17-62.

PANIZZOLO, Cláudia. A história intelectual e a história de um intelectual da educação brasileira. Ponto e vírgula: revista do programa de estudos pós-graduados em ciências sociais da PUC-SP, São Paulo, 10, 2011. p. 74-88.

PERIOTTO, M. R. O papel da imprensa no processo de construção da nação: a “vocação pedagógica” do Correio Brasiliense. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 16, p. 61-83, 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis16/art5_16.pdf Acesso em: 21 jun. 2013.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: Jogos de escala: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 15-38.

SCHIMDT, Benito Bisso. Construindo biografias... historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos. Estudos Históricos. Vol. 10, nº 19, Rio de Janeiro, 1997.

SIRINELLI, J.F. Os intelectuais. IN: RÉMOND, R. (org). Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p.231-269.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008, p.145-224.

SOUZA, Rosa Fátima de. Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 15-24.

THOMPSON, Edward P. Prefácio. In: _____. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 9-14.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e o Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2007, p. 379-400.

_____. Intelligentsia e intelectuais – sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. Revista 16, 2008, p. 64-85.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. A pesquisa em história. São Paulo: Ática, 1995, p. 11.

384

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

MEDEIROS, S. C., DAMAZIO, A.

suuhcamargo@hotmail.com, add@unesc.net

Palavras-chave: Tarefas Davydovinas; Geometria; Álgebra; Aritmética

Introdução

Este estudo é um recorte da investigação mais ampla desenvolvida num Grupo de Pesquisa. Tem como pressuposto que existe uma articulação entre aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Para tanto, em relação à disciplina de matemática, a premissa é de que a organização do ensino contemple a inter-relação entre as significações de seus três campos. Por isso, propomo-nos a analisar a interconexão entre as significações geométricas, algébricas e aritméticas expressa em proposição de organização de ensino que traz como princípio básico a desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. O estudo busca responder a seguinte questão: As tarefas de estudo desse modo de organização de ensino explicitam o teor aritmético, geométrico e algébrico referente ao conceito de número? A referência é o segundo ano escolar do ensino fundamental.

Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa. Apresenta como fonte de dados um livro didático (Давыдов, Горбов, Микулина e Савельева, 2012) e um livro de orientação do professor (ГОРБОВС. Ф et al, 2009) referente ao segundo ano escolar, ambos com a linguagem russa. Para tanto, se fez necessário a tradução do primeiro deles, pois do outro dispúnhamos de uma versão para a língua portuguesa. Para a tradução do livro didático, por se tratar de enunciados de tarefas com conteúdos matemáticos, recorremos à ferramenta “Google tradutor”. Em seguida, organizamos – com a ajuda do livro de orientação do professor – os enunciados das tarefas e a reprodução do processo de sua resolução com adoção da ferramenta Power Point. Nesse processo é que ocorreu a identificação e análise das tarefas que apresentavam de forma mais explícita a inter-relação das significações aritméticas, algébricas e geométricas do conceito de número. Para efeito do presente resumo, selecionamos uma dessas tarefas particulares que evidencia tal interconexão. No processo de análise, estabelecemos um diálogo com os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, tendo como referência Vigostski (2000) e de parte da obra de Davýdov (1982). No que diz respeito à compreensão das tarefas em seu teor matemática, foi de extrema importância os estudos de Rosa (2012) e Mame (2014). Essa base teórica permitiu que centrássemos no que explicita o implicitamente as tarefas revelavam o teor do nosso objeto de investigação.

Resultados e Discussão

A tarefa em análise apresenta duas situações de medição, uma envolvendo a grandeza comprimento e outra a grandeza área. O enunciado proposto para o desenvolvimento de ambas consiste: “Qual valor designado pela letra A? Medir pelo segmento C.” Давыдов, Горбов, Микулина e Савельева, 2012, p. 3): A finalidade da tarefa incide em representar a interconexão das significações geométricas, algébricas e aritméticas. Isso leva

inicialmente as suas respectiva fundamentação. De acordo com Rosa (2012, p. 56), na aritmética, o "[...] objetivo é o sistema de números com suas regras e relações mútuas". Enquanto, a geometria trabalha com figuras e desenhos geométricos. Em outras palavras, "estuda suas relações a partir de sua grandeza e posição" (ROSA, 2012, p. 56). A álgebra é entendida como "[...] a doutrina das operações matemáticas consideradas formalmente do ponto de vista geral, com abstração dos números concretos" (ROSA, 2012, p. 56). Para a resolução da tarefa é adotado o método de obtenção do conceito de número (A/E=N), em que consiste verificar a quantidade de vezes que a unidade de medida cabe na grandeza a ser medida. Em relação à grandeza comprimento, ela é representada por dois segmentos de retas, expressos numa malha quadriculada. Um dos segmentos corresponde à unidade de medida C (composto por dois intervalos da malha); o outro consiste na grandeza a ser medida A (composto por seis intervalos). A resolução requer a medição do segmento A com o segmento C. A relação de medição envolvendo segmento expressa o seu caráter geométrico. Ao se verificar quantas vezes se repetiu a unidade de medida, obtém-se C + C + C = 3C (caráter aritmético). Para encontrar o valor da incógnita (caráter algébrico). No que se refere ao processo de medição da grandeza área, a unidade de medida C corresponde a um quadrado da malha quadriculada e a grandeza a ser medida é composta por oito quadrados. Para a medição da área A, adotou-se a unidade C (caráter geométrico), de modo a verificar quantas vezes é possível repeti-la: C + C + C + C + C + C + C + C = 8C = A (caráter aritmético). Também, o procedimento de determinação do valor da incógnita traz uma ideia algébrica. Esta organização das tarefas, segundo Mame (2014, p. 149), [...] requer que estejam continuamente no processo de busca e tomada de decisões para as soluções necessárias. Isto, segundo o autor, é expressão de que as tarefas trazem peculiaridades de ordem conceitual e pedagógicas. No entanto, Mame (2014), alerta que a inter-relação entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas, em determinadas circunstâncias, não são tão evidentes. Portanto, solicita do estudioso uma atenção especial, a fim de explicitá-las, pois em determinadas situações, aparentemente uma está mais evidente que a outra.

Conclusão

O conceito de números, para Davýdov (1982) é um processo de múltiplas determinações, tanto em relação ao seu processo histórico de constituição, quanto no que diz respeito ao modo de organização de seu ensino em situação escolar. De acordo com Rosa (2012) e Mame (2014), na proposição de Davýdov), o conceito de número não se caracteriza apenas com a ideia de numeral relacionada com quantidade de objetos, como sugerem, alguns livros didáticos brasileiros. O número não existe sem a relação de grandezas, condição para o desenvolvimento do pensamento teórico e não empírico, pois parte do geral para o particular. A análise das tarefas do modo davydoviano de organização do ensino evidência a não tricotomização dos três ramos da matemática: geometria, álgebra e aritmética.

Referências Bibliográficas

DAVÝDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. 3ª. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

MAME, O. A. C. Os conceitos geométricos nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental na proposição de Davýdov. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

ROSA, J. E. Proposições De Davydov Para O Ensino De Matemática No Primeiro Ano Escolar: Inter-Relações Dos Sistemas De Significações Numéricas. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2012.

ДАВЫДОВА, В. В; et al. Математика: Учебникдля 2 классначальнойшколы. Москва:

ВИТА- ПРЕСС, 2012.

ГОРБОВС. Ф et al. Обучениематематике. 2 класс: Пособиедляучителейначальнойшколы. Москва - ВИТА-ПРЕССб 2009.

Fonte Financiadora

PIBIC/CNPq/UNESC

423

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

ROCHO, V. R., SANTOS, A. E., SANTOS, C. M. F., PEREIRA, D. R., RIBEIRO, E. M. P., NICOLA, L., GOMES, M. A., PAULO, R. R., ARAMBULA, L. A. P.

valdirene.rocho@ifc-sombrio.edu.br, adrianoeusebiosantos@gmail.com, carla@ifc-sombrio.edu.br, drpereira6@gmail.com, elizete@ifc-sombrio.edu.br, nicolaliliane@gmail.com, maluagomes.2014@gmail.com, rafael.drp@hotmail.com, lucilenesjs@hotmail.com

Palavras-chave: Figuras Geométricas Planas; Jogo Tangram; Conceitos Básicos de Matemática

Introdução

Contemporaneamente as políticas públicas apontam para a necessidade de contextualizar os conteúdos básicos da Matemática oportunizando ao aluno estabelecer a relação entre seu contexto e os conceitos formais. A realização deste trabalho fundamenta-se no desenvolvimento de um estudo envolvendo os conceitos básicos de Matemática no ensino fundamental, onde são abordadas as primeiras representações geométricas com a construção e visualização de figuras planas e não planas e ainda as operações básicas, os conceitos de área, perímetro, razão, proporção e medida de ângulo para organização e aplicação de uma oficina. A escolha do tema permitiu-nos apresentar a seguinte problemática: O uso do jogo Tangram pode contribuir para a compreensão dos conceitos básicos da Matemática?

Metodologia

Para a organização e execução desta oficina apropriou-se dos princípios da metodologia da Engenharia Didática. Segundo Flemming (2004) o termo surgiu na França na década de 80 fazendo uma analogia da didática da Matemática com a engenharia. O termo engenharia é lembrado, pois se estabelece uma relação com o planejamento e execução de um projeto. Ou seja, a engenharia didática se constitui como uma metodologia de pesquisa aplicável a um determinado método de pesquisa didática. Como o estudo foi baseado na Engenharia Didática, projetou-se as seguintes etapas: etapa inicial (a priori), etapa experimental e etapa a posteriori. Na primeira, foi realizado um estudo bibliográfico em livros didáticos do ensino fundamental, onde buscou-se analisar como é explorado os conceitos de perímetro e área de superfícies planas, razão e proporção, frações e operações básicas com números racionais para dar suporte na elaboração das atividades aplicadas na etapa experimental. A etapa experimental está relacionada à aplicação da sequência didática. Nesta etapa foi executada uma oficina aos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Sombrio – SC executando atividades com o Tangram, como metodologia de ensino. A ideia contida nesta proposta é de ressaltar a importância de utilizar materiais manipuláveis. A etapa a posteriori refere-se à validação dos resultados obtidos após a aplicação da oficina que é parte efetiva da etapa experimental deste estudo. Esta etapa foi executada ao longo do primeiro semestre de 2015.

Resultados e Discussão

Este artigo é resultado de um conjunto de atividades planejadas e executadas na forma de uma oficina ministrada pelos bolsistas do PIBID aos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Sombrio/SC. Por meio desta buscou-se explorar diversos conceitos matemáticos utilizando o jogo Tangram como material lúdico

dando ênfase aos conceitos de geometria plana e a sua aplicabilidade no dia a dia. Estudar as formas geométricas e suas características é importante para que o aluno observe as semelhanças e diferenças entre as várias formas encontradas na natureza e nas construções em geral. Ainda destacamos que este pode ser utilizado para introduzir diferentes conteúdos, seja de modo interdisciplinar com as disciplinas de artes e história, tendo inúmeras possibilidades exploratórias. Entre os resultados esperados destacamos que a atividade lúdica auxilia na compreensão dos conceitos básicos de Matemática, pois de acordo com relatos dos participantes o aluno só aprende fazendo, ou seja, quanto mais praticar, maior será a sua habilidade e o jogo é uma boa alternativa para estimular o aprendizado. apresentar uma maneira de deixar as aulas de Matemática mais atraentes; desenvolver o raciocínio lógico geométrico, as habilidades e a criatividade, bem como despertar o interesse do aluno estimulando-o e incentivando-o na construção do conhecimento, ou seja, utilizar técnicas que estimulem o aprendizado. Muito embora a atividade de formação fosse aplicada a professores, buscamos explorar os conceitos referentes às formas geométricas planas, além de identificar as ideias que estão relacionadas às operações básicas, o reconhecimento das diversas formas geométricas e relacioná-las entre si por meio de medidas e proporção existentes entre elas; identificar os principais tipos de figuras geométricas planas e espaciais; classificar as figuras geométricas; relacionar as razões e proporções, bem como resolver operações básicas com números racionais manipulando as peças do jogo; definir os conceitos de perímetro e área. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 55) destacam que “os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar de forma organizada, o mundo em que vive”. Além de ser um campo fértil para trabalhar com situações problemas sendo este, um tema pelo qual os estudantes se interessam naturalmente. A abordagem dos números racionais tem como objetivo principal levar os alunos a perceberem que os números naturais, já conhecidos, são insuficientes para resolver determinados problemas, assim como o contato dos alunos, no que se refere à representação fracionária dos números racionais. É pouco frequente na vida cotidiana, pois se limita a metades, terços, quartos, o que, na maioria das vezes, é vivenciada apenas pela linguagem oral e não pelas representações. Para a oficina, planejou-se um conjunto de atividades que possibilitem o estudo de números racionais, em especial operações entre frações (adição e subtração), de forma dinâmica e instigante, utilizando o jogo o Tangram.

Conclusão

Ao concluir e aplicar esta proposta de oficina para professores dos anos iniciais envolvendo a geometria e os números fracionários por meio do jogo Tangram pode-se inferir que sua aplicação possibilitou visualizar e compreender os conceitos propostos. O fato de ministrar a oficina nos proporcionou momentos de formação a partir da troca de experiência com professores que já atuam na educação básica. No geral os docentes envolvidos na oficina, com orientação dos bolsistas e das professoras orientadoras do projeto PIBID, desenvolveram todas as atividades propostas sem maiores dificuldades quando abordados com os materiais manipulativos. Por fim, almeja-se que os conhecimentos fomentados na oficina realizada com os professores seja extensiva a sua prática pedagógica, permitindo aos alunos uma aprendizagem qualitativa dos conceitos matemáticos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na alfabetização matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014.

FLEMMING, Diva Marília. Didática da matemática: livro didático do Curso de Especialização em Educação Matemática. Tubarão: UNISUL, 2004.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; MELLO, Ana Cláudia Collaço de. Tendências em educação matemática. 2. ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

IEZZI, Gelson. Matemática: ciência e aplicações. v. 2. São Paulo: Saraiva, 2013.

MIRANDA, Daniele de. Como construir o tangram? Disponível em:http://educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/como-construir-tangram.htm. Acesso em: 18 mar. 2015.

MUSSE, Jorge de Oliveira; LUIZ, Learcino dos Santos. Conteúdos e metodologias do ensino de matemática I. Caderno Pedagógico. Florianópolis: DIOESC, 2011.

PAIVA, Manoel. Matemática. São Paulo: Moderna, 2009.

RIBEIRO, Elizete Maria Possamai et al. Sequência didática: Tangram. Sombrio: IFC, 2012.

WAGNER, Débora Regina; MARTINS, Fernanda Medeiros Alves Besouchet. Conteúdos e metodologias do ensino de matemática IV. Caderno Pedagógico. DIOESC: Florianópolis, 2013.

Fonte Financiadora

PIBID/CAPES

432

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

BONA, B. C., FERMINIO, D. C., MENEGHEL, G. A. B., NEVES, G. N., ROSA, M. E., ORTIGARA, V.

bcb@unesc.net, denis.professor@hotmail.com, handfacul@hotmail.com, guilherme.neves_@hotmail.com, miladarosa@outlook.com, vdo@unesc.net

Palavras-chave: Educação Física; Dança; Criatividade; Desenvolvimento Humano

Introdução

A partir do levantamento das obras que orientam as disciplinas que tratam o conteúdo dança como central nos cursos de formação de professores de Educação Física da região sul catarinense, verificamos a constante referência do desenvolvimento da criatividade enquanto finalidade educacional da dança.

Analisamos, no entanto, a indicação da criatividade a partir de uma concepção idealista de desenvolvimento, apresentando apenas a criatividade como fim, deixando de lado a explicação do processo com o qual este objetivo é alcançado. Nesse sentido, objetivamos nessa pesquisa, analisar o conceito de criatividade expresso nas obras que abordam a temática da dança, buscando compreender sua importância para o desenvolvimento humano partindo de uma perspectiva histórico-cultural.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como análise documental e bibliográfica numa abordagem qualitativa. Inicialmente, realizamos o levantamento das disciplinas que possuíam a dança como conteúdo central junto as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores em Educação Física no sul catarinense. Chegamos a um total de cinco cursos e sete disciplinas mapeadas no segundo semestre de 2014. Na sequência, com base nos planos de ensino das disciplinas, obtivemos um total de quinze obras de referência básica como material empírico. Para essa pesquisa em específico, realizamos uma nova análise identificando as obras que tomavam o desenvolvimento da criatividade como finalidade principal da dança na educação. Destacamos três obras que atendem ao nosso objetivo: Haselbach (1988), Soares et al (1998) e Nanni (2002).

Acreditamos que as referências básicas abordadas nos cursos de formação de professores nos possibilitam uma aproximação sobre as compreensões que orientam a relação entre criatividade e dança na escola, já que são elas que direcionam a formação do futuro professor de Educação Física de nossa região.

Enquanto referenciais teóricos, nos baseamos nas obras de Vigotski (2014) – Imaginação e criatividade na infância e Davídov (1988) – O ensino escolar e o desenvolvimento psíquico: investigação psicológica, teórica e experimental. Tais obras nos dão subsídio para compreender o desenvolvimento da criatividade e a natureza da imaginação a partir da apropriação dos conhecimentos científicos, ou seja, a partir de sua base material.

Resultados e Discussão

A partir das análises das obras que tomavam a criatividade como finalidade principal no ensino da dança na escola, verificamos certa tendência idealista ao tratar desta função

psíquica superior em tais referências, apresentando a criatividade como fim, deixando de lado a explicação do processo com o qual este objetivo é alcançado. Afinal, de que forma podemos desenvolver a criatividade dos alunos a partir da dança? O simples fato de dançar já é um processo criativo? Como abordar a dança tendo como foco o desenvolvimento da criatividade do aluno?

Para Nanni (2002), é somente a partir do processo criativo que o educando poderá se emancipar, pois a criatividade possibilita a independência e liberdade do ser pela autonomia e emancipação. Para Soares et al (1998), deve-se privilegiar a dança como expressão nas aulas de Educação Física objetivando o estímulo à expressão corporal, a criatividade através de movimentos livres e o "culto" da corporeidade humana. Haselbach (1988), apoiada no método de Improvisação afirma que o valor do ato de improvisar encontra-se no desenvolvimento da capacidade de criação espontânea e de sua expressão.

Sobre tais perspectivas nos colocamos a analisar as seguintes questões: até que ponto esse criar em dança, baseado no "saber fazer" do gesto, possibilita o desenvolvimento da criatividade do aluno? Tornamo-nos mais criativos, ou seja, desenvolvemos nossas funções psíquicas superiores ao reproduzir os gestos e movimentos aprendidos? Partimos do pressuposto de que simplesmente disponibilizar ao aluno uma música e motiva-lo para que o mesmo possa agir espontaneamente e "criativamente" não nos basta para afirmar que o mesmo esteja desenvolvendo sua criatividade.

Apoiamo-nos em Vigotski (2014, p. 1) ao afirmar que "chamamos atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano". Enquanto atividade complexa, a criatividade não surge de uma hora para outra, mas sim a partir de um processo lento e gradual, partindo de formas elementares para outras mais desenvolvidas e complexas. Esta detém uma expressão particular em cada etapa da vida e encontra-se sempre em dependência com outras atividades e com as experiências acumuladas pelo homem.

Segundo Vigotski (2014) a atividade criadora ou imaginação relaciona-se diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. Toda fantasia parte de experiências acumuladas. "[...] quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação." (VIGOTSKI, 2014, p.12). É por essa perspectiva que buscamos evidenciar o processo criativo a partir da dança na escola, dando importância a apropriação do conhecimento científico para o desenvolvimento da atividade criadora.

Conclusão

Podemos nos aproximar da afirmação de que a criatividade do ser humano precisa ser desenvolvida e aperfeiçoada, assim como suas demais funções psíquicas. No entanto, faz-se necessário uma real compreensão do processo imaginativo, baseados na materialidade do mundo. Tendemos a compreender a criatividade, e principalmente, a imaginação, por uma concepção ideal, onde estas se relacionam a fantasia ou a forças ocultas que incidem sobre o ser humano. Após os estudos de Vigotski (2014) e Davídov (1988) e as relacionando com as obras analisadas pela pesquisa, podemos constatar que o processo criativo e a imaginação estão ligados de maneira direta com o mundo real. Quanto mais nos apropriamos deste mundo, muito mais criativos nos tornamos.

Referências Bibliográficas

DAVÍDOV, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigacion psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

HASELBACH, Barbara. Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

NANNI, Dionísia. Dança educação: princípios, métodos e técnicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Sprint. 2002.

SOARES, Andresa, et al. Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: UFSC, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

433

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

MARQUES, E. V., SOMARIVA, J. F. G., VITÓRIO, V., GONÇALVES, S. R. S., COLOMBO, B. D., BONA, B. C.

ericazimba@gmail.com, joaofabricio@unesc.net, vvi@unesc.net, soniahoje@bol.com.br, bruno@unesc.net, bcb@unesc.net

Palavras-chave: Propostas Pedagógicas; Formação Profissional; Educação, Educação Física

Introdução

Em um país de desigualdades sociais, de contradições, onde temos uma minoria no poder que dita às regras para manter a ordem social vigente, e uma maioria que se encontra em estado de miséria social, sem acesso às condições básicas de sobrevivência. A Educação Física, e todas as outras disciplinas, a própria escola e a sociedade, necessitam redesenhar suas propostas para atender aos interesses das classes populares, no intuito de construir outras práticas culturais e novas relações humanas. Desta forma, busca-se contribuir na formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes, capazes de intervir na realidade e que possam romper com os mecanismos de discriminação apontados. A partir dessas preocupações nos colocamos a analisar a apropriação do conhecimento durante a formação do Professor de Educação Física.

Metodologia

Como forma de contribuir com a produção do conhecimento na área da Educação Física e no processo de formação inicial do professor de Educação Física, foram analisadas as obras referenciadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Educação Física Licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A pesquisa é uma revisão bibliográfica de caráter exploratório e descritivo. As obras analisadas são: Educação Física e Aprendizagem Social (BRACHT, 1992); Sociologia Crítica do Esporte (BRACHT, 1997); Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz (BRACHT, 1999); A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física (BRACHT, 1999); Educação Física escolar: política, investigação e intervenção (CAPARRÓZ, 2001); Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992); Educação Física: ensino e mudanças (KUNZ, 1991); Transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 1994); Didática da educação física (KUNZ, 2002, 2003, 2004); Concepções abertas no ensino da educação física (HILDEBRANDT, 1986); Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física (HILDEBRANDT, 2003); Educação Física: raízes europeias e Brasil (SOARES, 1994). Com o intuito de identificar o profissional que o curso busca formar, a análise de tais obras está pautada na perspectiva pedagógica histórico-crítica. Ao entender que essa perspectiva, segundo Saviani (2013), compreende a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico e social dos indivíduos, tendo como objetivo, compreender a educação no contexto da sociedade e de sua organização visando sua transformação.

Resultados e Discussão

Sabe-se que a tarefa da educação está ligada à transformação das relações de classe social, visto que o modelo no qual a sociedade se encontra é insustentável do ponto de

vista da formação humana, devido ao modo de produção, que tem como principal objetivo a obtenção de lucro mediante a exploração da força de trabalho pelos detentores da propriedade privada dos meios de produção. A partir desse esclarecimento, buscou-se analisar no referencial teórico do PPC do curso de Educação Física Licenciatura da UNESC, se o mesmo aponta para estudos da teoria crítica a fim de contribuir na formação dos professores que se dedicam à Educação Física. Nada mais essencial do que o conhecimento apropriado durante o processo de formação profissional para que futuros professores formem sua práxis levando em consideração o contexto educacional atual e, prioritariamente, a Educação Física que estamos tratando. Baseados em leituras de Bracht (1992, 1999), Taffarel (1992), Kunz (1994), apontados pelo PPC, podemos contextualizar e problematizar o ensino da Educação Física escolar pretendida na formação de professores. Para formar pessoas críticas, emancipadas, que visem a construção de uma sociedade igualitária, se faz necessária uma educação pensante, buscando a sua legitimação pedagógica. A Educação Física, segundo Bracht (1992, p. 41), “Enquanto teoria de uma prática pedagógica, ela precisa enfrentar a questão dos valores (penetrar no âmbito da ética). Ou seja, ela vai refletir (e fazer opções conscientes) em torno de uma visão (projeto) de mundo, de Homem e de sociedade”. Nesse contexto percebemos a valorização atribuída às aulas de Educação Física escolar como componente curricular no processo de formação de alunos críticos, cientes de sua condição social.

Para contrapor as questões educacionais que favorecem a estrutura que compõe o capitalismo, a pedagogia crítica é cada vez mais abordada e pesquisada, na busca de uma nova postura do professor frente às questões mais básicas, como por exemplo, entender que o ser é social. Isso corresponde dizer que somos sujeitos construídos e construtores da história e das relações nela postas. As propostas pedagógicas críticas apresentadas no referencial bibliográfico do PPC apontam para uma formação profissional com base no conhecimento científico, trazendo esclarecimentos para decidir que sociedade se quer. Busca compreender o desenvolvimento do homem e nele interferir. São bases teóricas que vão ao encontro tanto da proposta histórico-crítica quanto da proposta crítico superadora. São propostas de possibilidades para criar novas regras, novos jogos e não aceitar o que está posto na sociabilidade vigente. A Educação Física como uma prática pedagógica (BRACHT, 1999, p.16) “precisa ser e ter em sua prática diária a preocupação de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da razão crítica para promover a construção de sujeitos autônomos e críticos”. Para contribuir na constituição da formação humana é necessário compreender a organização da estrutura da sociedade atual, pois é isso que gera uma mudança na orientação pedagógica.

Conclusão

O que observamos como o maior desafio na trajetória da formação acadêmica, é a busca pela compreensão das propostas pedagógicas que predominaram até os dias atuais, na tentativa de transformar a práxis pedagógica predominante (não crítica) em uma práxis crítica. “Um pesquisador representa – esteja ele consciente disso ou não – uma determinada posição e perspectiva teórica, um determinado projeto político, em relação ao modo de organização das relações sociais.” (NASCIMENTO, 2014, p.18-19).

A formação profissional precisa estar municiada com ferramentas de base científica, tecnológica e cultural. A compreensão de como o mundo está estruturado e como a sociedade se relaciona (modo de produção e reprodução de sua existência), pode colaborar para a construção de uma proposta contra hegemônica.

Referências Bibliográficas

BRACHT, V. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Uniijuí, 1999.

_____. A constituição dasteorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos CEDES, n. 48, 1999, pp 69-88;

_____. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Editora Magister, 1992;

_____. Sociologia Crítica do Esporte. Ijuí: Ed.UNIJUI, 1997;

_____. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí. UNIJUI, 1999.).

CAPARRÓZ, Francisco E. (Org.). Educação Física escolar: política, investigação e intervenção.Vitória: Proteoria, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. Campinas: Cortez, 1992.

HILDEBRANDT, Reiner. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

_____. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. Ijuí: UNIJUI, 2003;

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUI, 1994.

_____. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÌ, 1991;

_____.Transformação didático-pedagógico do esporte. Ijuí:UNIJUI, 1994;

_____. Didática daeducação física. Volumes 1, 2, 3 e 4. Ijuí, UNIJUI, 2002,2003, 2004.;

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

SAVANI, Dermeval. Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 137 p.

SOARES, Carmen. Educação Física raízes européias e Brasil. Campinas:Autores Associados, 1994.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura (PPC). 2014.

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

Fonte Financiadora

PROSUP/CAPES

492

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

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

MILIOLI, B. B., CORAL, M. A., BONFANTE, E. S.

bruno.milioli@gmail.com, mauricioabelcoral@gmail.com, edmobonfante

Palavras-chave: Judô; Violência; Educação Física

Introdução

O presente trabalho apresenta alguns propósitos e metodologias filosóficas do judô como aliado à não-violência. Propõe-se a explorar, por meio de pesquisas e apontamentos, a realidade sobre a violência atual nas escolas. Postando elementos do judô como aliado para combatê-la incansavelmente nas aulas de Educação Física, apresentando o judô como principal sintetizador, além de instituir formulações filosóficas que, presentes em aulas de Educação Física Escolar, possibilitem o possível confronto com este contemporâneo de violência na escola. O aluno ao adquirir conhecimento leva ao acréscimo formal de métodos a expandir a visão ideológica das lutas, podendo assim, superar assimilar o que é necessário para um futuro promissor e digno, em que todos nós, seres humanos, temos direitos análogos, vislumbrando uma sociedade mais igualitária e justa.

Metodologia

Os métodos de pesquisa estão amarrados ao tema do trabalho aprimorando os resultados. Deste modo, para obter os objetivos propostos optaremos por uma pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (1995, p. 43), “[...] trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita [...]”. O tema de pesquisa foi esquadrinhado através de literaturas sobre o assunto, do qual forneceram dados indispensáveis e essenciais para instituir o trabalho. Segundo Demo (2006) na pesquisa bibliográfica é de suma importância efetuar a pré-leitura para adentrar na seletiva análise delineada sobre as obras de interesse. Ou seja, a pesquisa bibliográfica tende a abranger a interpretação de livros, documentos mimeografados, leitura, análise, com material escolhido sendo ordenado, em que é possivel estabelecer uma leitura clara, coordenadas anotações e fichamentos de formas sistemáticas, podendo ser eventualmente parte da fundamentação teórica. As obras escolhidas para fundamentação teórica do trabalho são: “As apropriações e objetivações do conteúdo judô nas aulas de educação física escolar” de Marco Antonio Lima Rizzo (2011); “Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos” elaborado por Mauri Carvalho (2007) e “Jogos de combate: Atividades recreativas e psicomotoras, teoria e prática” Carlos Alberto Cartaxo (2011).

Resultados e Discussão

O judô na escola não pode servir como um adestramento técnico, faz-se imprescindível o uso direto de debates e reflexões de suas filosofias expostas, com responsabilidades de formação multas abordadas de formas coerentes ao contemporâneo social. O judô pode ser resumido como elevação de uma simples técnica a um princípio de viver. Uma vez que, o judô, formulado enquanto prática corporal, tem múltiplas ligações com a sociedade, deve estar completamente inserido nas aulas de Educação Física. O conteúdo permite que os escolares compreendam algumas noções dos motivos da criação das lutas, que a

partir da sua origem, tinham como fundamento objetivo eliminar outro ser social. Segundo Rizzo (2011), o judô é uma temática clássica da Cultura Corporal. Entretanto, para incluir e legitimar esse conteúdo nas escolas brasileiras, a melhor forma é adotar uma perspectiva que não priorize somente o saber fazer, mas sim uma pedagogia lastreada na ciência histórica, na qual teoria e prática caminham em harmonia. Tal pedagogia tem por função compreender o desenvolvimento histórico da sociedade e apontar caminhos para a construção de um novo tipo de sociabilidade que não zele pela produção de bens materiais e intelectuais, e a exploração do homem pelo homem. Referindo-se a legitimar o conteúdo nas aulas de Educação Física, Rizzo (2011), afirma que a legitimação desse conteúdo no âmbito escolar é importante devido ao fato de o judô possibilitar a leitura da realidade complexa da sociedade e um conhecimento que permite uma formação mais humana dos alunos. Neste contemporâneo de violência entre escolares, aparece o judô como aliado a trabalhar funções que tornem o aluno entendedor do presente contexto, dando possibilidades ao libertar-se desta corrente de alienação que o mesmo se posta. Da qual se firma como princípio inicial do composto de ideologias que circulam a arte do judô, se delimitando a encaminhar o homem a descobrir as suas possibilidades frente ao mundo, para que criem possíveis saídas para as soluções das adversidades do cotidiano. Com a abordagem de aplicar metodologias de praticar essa arte como fragmentadora deste contexto, busca-se com o judô o estudo dos seus contextos em aplicação em si, dando ênfase no objetivo principal, do qual o mesmo em questão se refere a violência. Cartaxo (2011) assevera que o judô, como uma das ferramentas do professor de educação física, vem como uma crítica da postura intelectual que decorre da condição, do reconhecimento da possibilidade de uma mudança estrutural das lutas, o enfrentamento das contradições reais sob as quais se materializam os problemas da educação/educação física/lutas, isto é, firmando o trabalho pedagógico docente que se resume à prática social coletiva. Consequentemente, as formas metodológicas que o trabalho pedagógico assume têm relação direta com as formas de organização social, em que a sociedade atual se encontra. Frente ao contexto social em que os alunos vivem, o professor de Educação Física pode proporcionar algumas contradições a respeito da violência, sendo que uma das propostas seria um princípio que compõe o espírito do judô. (CARVALHO, 2007).

Conclusão

Para comprometer fatores que indaguem a violência no cotidiano escolar, se procede ao ato de unificar uma filosofia adequada e comprometida do judô, fazendo prevalecer virtudes intelectuais e morais com intuito de ajudar a Educação Física escolar no seu compromisso de formar cidadãos críticos, e que se compromete e ajudar a desmontar critérios interligados à violência escolar cotidiana. Com a prática pormenorizada da luta da Educação Física escolar, o professor, deve passar com profundo conhecimento o conteúdo do judô, onde o aluno deverá capturar a ideologia de aprender a vencer desafios, respeitar com dignidade o próximo e outras questões de cidadania, enaltecendo até a exaustão, se necessário, os valores éticos morais e culturais.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Mauri. Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos. EDUFES, 2007.

CARTAXO, Carlos Alberto. Jogos de combate: Atividades recreativas e psicomotoras, teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEMO, P. (2006). Pesquisa, Princípio Científico e Educativo. 12. Ed. São Paulo, Brasil: Cortez.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade: Metodologia do Trabalho

Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos: 4.ed. – São Paulo: Atlas, 1995. p. 214.

RIZZO, Marco Antonio Lima. As apropriações e objetivações do conteúdo judô nas aulas de educação física escolar. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em < http://boletimef.org/biblioteca/2871/Judo-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar >. Acesso em 07/05/2015.

504

Oral

Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural

504 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

FERMINIO, D. C., BONA, B. C., SANTOS, L. A., ORTIGARA, V., MARQUES, E. V., CORAL, M. A.

denis.professor@hotmail.com, bcb@unesc.net, las@unesc.net, vdo@unesc.net, ericazimba@gmail.com, mauricioabelcoral@gmail.com

Palavras-chave: Inclusão; Desenvolvimento Humano; Teoria Histórico Cultural

Introdução

O presente trabalho aborda a problemática da educação inclusiva com as seguintes questões: o aluno com necessidades especiais nas escolas contemporâneas, ditas inclusivas, “está incluso ao frequentá-la?” Em outras palavras, “a escola o inclui, em algum lugar?” Essa preocupação se apresenta a partir das nossas apropriações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1978) e seu fundamento, o materialismo histórico dialético, que se constitui em instrumento lógico de interpretação da realidade. Outra questão que ocorre é: quem se pretende incluir, onde, de que lugar e por quê? De início, no presente estudo, adotamos como referência a definição da legislação brasileira: alguém excluído por um motivo: o ser portador de deficiência.

Metodologia

Partimos da nossa experiência enquanto professores de escolas públicas da Região Carbonífera que continham alunos em situação de inclusão matriculados no ensino regular. Pudemos observar a rotina de alunos em situação de inclusão fora das salas em horário de aula, alguns acompanhados pelo segundo professor outros não, e até em atividades não condizentes com as das escolas. A Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 2º reza: “a educação, obrigação da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando.” Ainda no Documento Subsidiário à Política de inclusão do ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, aponta o tratamento diferenciado em sala de aula como exclusor, sugerindo que o planejamento parta do todo da turma. Buscamos, então, analisar os textos legais e da política de inclusão relacionando-os com a base teórica na perspectiva Histórico Cultural. Na medida do possível, confrontaremos os dados obtidos com a condição dos alunos em situação de inclusão nas escolas públicas do município de Criciúma. O objetivo é compreender o movimento de inclusão e as implicações que este tem para o desenvolvimento dos alunos em situação de inclusão e ditos normais nas escolas regulares.

Resultados e Discussão

Uma primeira ideia de inclusão da pessoa com deficiência é sua ‘frequência’ na rede regular de ensino, consequência do direito garantido pela Constituição de 1988, no seu Art. 208. A lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) também atribui, ao poder público, a responsabilidade de assegurar, às pessoas portadoras de deficiência, os direitos básicos de educação. No seu parágrafo único do artigo 2o, incluindo o inciso I, estabelece acompanhamento por profissionais habilitados. Além disso, no inciso III, que faz referência aos recursos humanos, indica o incentivo à pesquisa em todas as áreas do conhecimento, relacionados às “pessoas portadoras de deficiência”.

Por extensão dessas prerrogativas legais e pretenso cumprimento delas, o estudante em foco passou a frequentar o espaço escolar e considerou-se ali incluído. No entanto, ainda na atualidade, paira a dúvida ao que afirma a referida legislação sobre "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência". Neste sentido, a vivência profissional com essas situações leva-nos ao pressuposto – e, como tal merece reflexões – de que a pessoa com deficiência inclusa na rede regular, com suas limitações de aprendizagem, acaba por não acompanhar os demais estudantes no que se refere aos objetivos propostos no planejamento das disciplinas curriculares. Por decorrência, o pretenso incluído continua excluído.

Paulon (2005), no Documento Subsidiário à Politica de Inclusão do Ministério da Educação, explicita a necessidade de uma equipe interdisciplinar, desde o início do processo de inclusão. Aponta que, em sala de aula uma abordagem particularizada ao aluno em inclusão acaba por reforçar a própria exclusão. Por isso, sugere que as ações planejadas contemplem as especificidades de todos os estudantes e não somente aquele com deficiência incluída na escola.

O referido documento indica que o atendimento particularizado, realizado por um segundo professor em sala de aula, caracteriza uma exclusão ao expor a necessidade de um tratamento diferenciado do estudante com deficiência. Porém, ao afirmar a importância de um planejamento que parta do todo da turma, também gera outra exclusão: Vygotsky (1978, p. 245): "Enseñarle a un niño aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo". Isso significaria que os alunos com maiores possibilidades, provavelmente, confrontar-se-iam somente com o que já sabem. Ou o contrário, aqueles com estágio de desenvolvimento inferior aos demais se confrontariam com situações obstaculizastes.

Ao se partir das possibilidades de todo o grupo de estudante, corre-se o risco da referência ser o que se entende como média. Mesmo assim, ocorreria um nivelamento em nível inferior, principalmente para aqueles com maiores condições de aprendizagem. Outra alternativa é a inclusão do aluno com deficiência, não pelo critério de idade ou ano de escolarização, mas por possibilidade cognitiva. No entanto, esbarraria na organização curricular que se fundamenta, atualmente, na lógica da seriação anual ou etapismo, o que o colocaria em desigualdade de tratamento, levando a uma exclusão potencializada.

Conclusão

Concluímos que a relação aluno sem/com alguma deficiência traz uma contradição, pois só se pode incluir o ser excluso. Para Cheptulin (2004), a contradição como categoria de entendimento da realidade é a expressão da lei da dialética, a unidade e a luta dos contrários. A recorrência ao pensamento desse autor, não significa uma afirmação de que a inclusão é impossível, do ponto de vista que gera uma exclusão. Trata-se de um chamamento para que, ao se tratar da inclusão, não se perca de vista que, previamente, se identifica uma exclusão. Assim, a inclusão excludente é a exclusão includente, isto é, um movimento que dá a possibilidade de se excluir de um lugar menos favorável para incluir em outro que julgamos melhor.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

PAULON, S. M. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf

CHEPTULIN, A. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

VYGOTSKY, L.S. Pensamiento y linguaje. Madrid: Paidós, 1978. Disponível em: http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf

Fonte Financiadora

PROSUP/CAPES; PROPEX

GÊNERO, EDUCAÇÃO, TRABALHO E DIREITOS HUMANOS

46

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

46 - PERFORMANCE PRESA FÁCIL

GOULART, L. S., FERREIRA, J., OLIVEIRA, K. A. M.

laura_santos_goulart@hotmail.com, jean.f-94@hotmail.com, katiuscia-arte@hotmail.com

Palavras-chave: Performance; Arte Contemporânea; Corpos; Gênero

Introdução

O texto é um relato de experiência de uma performance realizada como finalização da aula de Performance e Intervenção, da 5º fase do curso de Artes Visuais - Bacharelado. Destina-se a descrição e discussão da performance nomeada “Presa Fácil”, uma mulher nua é presa violentamente por um homem. A performance apresenta aspecto original relacionados à pesquisa da linguagem da arte da performance e intervenção e também discute questões de gênero. Nessa obra se provoca um pensamento crítico a respeito de como a sociedade vê o corpo da mulher. E como é “presa” a estereótipos e modos certos de se portar. Induz ao pensamento do quanto as mulheres de modo geral se omitem ao sistema patriarcal.

Metodologia

No segundo semestre de 2015, a 5º fase do curso de Artes Visuais - Bacharelado teve a disciplina de Performance e Intervenção, coordenada pela professora Katiuscia; através de diversos estudos e experimentações sobre o corpo na arte, foi sugerido que os alunos realizassem uma performance como atividade final da disciplina.

Discussões sobre o feminismo necessitam de mais esclarecimentos, é um assunto de extrema importância e deve ser discutido principalmente dentro da universidade. A partir de conversar e questionamentos sobre, os alunos Laura Goulart, Jean Ferreira e Tiago Fernandes, juntamente com a professora, desenvolveram a ideia a ser discutida da performance que foi nomeada Presa Fácil.

A partir de diversos questionamentos e conversas obtidas nas aulas e fora delas, foi tida a ideia de fazer a performance no Campus da Universidade, mais especificamente no Bloco B e numa segunda vez no Hall da Biblioteca, por sentir a necessidade de trazer esse assunto do modo mais real possível para todos.

Em Presa Fácil, uma mulher nua é presa violentamente por um homem, com cordas; sem se importar com os pedidos de socorro dela, ele prende principalmente seus órgãos genitais, sua boca e seus olhos, dando a entender que a mulher não deve ver nem falar seus pensamentos, muito menos, pensar que pode ter poder sobre seu próprio corpo. Trazendo a ideia de que a sociedade tem o poder sobre o corpo da mulher, prendendo-a e recriminando-a como bem entender, machucando-a tanto fisicamente quanto mentalmente.

Resultados e Discussão

A performance mostra com todas as letras como o corpo da mulher é visto e tratado pela sociedade (principalmente homens), ao fazerem o que bem entendem com o corpo dela, se achando no direito de as usarem sem explicações e pedidos. Diariamente vemos inúmeros casos de violências contra a mulher, casos que geralmente são esquecidos e deixados de lado ou muitas vezes põem a culpa na própria vítima; é necessária uma

maior discussão para com esses acontecimentos, pois é preciso que isso mude imediatamente.

A mulher sempre foi presa a estereótipos, a atitudes certas a serem seguidas, a formas de falar, de agir, de se portar perante a sociedade, é presa a maneiras “certas” que a sociedade impõe e descrimina quem ouse sair fora do padrão.

O corpo da mulher deve seguir o padrão, magro, esbelto, manter sua aparência jovem e bonita. Deve ser mãe de quantos filhos o homem quiser, depois ficar em casa cuidando deles e esperando seu marido chegar para jantar. São casos que, parecem antigos, mas infelizmente ainda acontecem e tem muitos homens que pensam que esse é a forma certa de a mulher ser.

Ela não pode simplesmente ser o que quer se gostar de uma pessoa do mesmo sexo ou pior ainda, preferir não gerar filhos, ela é massacrada pela sociedade, que a pune de forma psicológica, dizendo que ela não é um ser humano digno de respeito ou de orgulho. Assim também, vemos o fato de que, a violência contra a mulher é constante, e também, a culpa por essa violência sempre é voltada para a própria mulher que sofreu, sempre dizendo que foi algo relacionado à atitude que ela teve ou a peça de roupa que estava usando.

São pensamentos que infelizmente estão impregnados na sociedade em que vivemos e precisam ser mudados imediatamente. O ser humano deve ser visto de maneira igual, independente de gênero, cor ou religião; o corpo da mulher é um corpo humano e tão importante como o corpo do homem, não tem que ser visto como um brinquedo sexual.

A performance Presa Fácil traz essas discussões à tona de moro direto, para que todos comecem a pensar e a refletir sobre tudo isso.

Performance, entende-se um ato em que o artista atua com total liberdade, vivenciando cada momento como se fosse algo real. A vida do artista acontece ali, naquele instante, experimentando e vivendo cada segundo verdadeiramente.

Muitos acadêmicos se assustaram e pararam para ver a performance, por curiosidade ou indignação de ver até onde iria os maus tratos com a mulher que estava ali, impune nas mãos de um homem que a violentava. Era nítido o desconforto do público, que não sabia o que fazia perante a situação que estavam vendo. Foi ouvido gritos e gemidos de angustia das mulheres que estavam presentes, por sentirem a dor e talvez se colocarem no lugar da artista.

Conclusão

O público que assistia ficou parado, sem reação ao ver tamanha brutalidade, ocorrendo na frente deles. Houve quem quis ajudar a artista, tirá-la das amaras. Possivelmente há pessoas que sofreram um impacto tão grande que proporcionou pensar sobre o assunto em questão.

Assim, depois de vermos a reação dos espectadores e de ouvir diversos comentários sobre a performance, conclui-se o quão frágil e importante é tratar sobre esse assunto. Provavelmente algumas pessoas refletiram sobre a performance e que isso realmente pode acontecer, a maiorias das mulheres vivem com medo, medo que algo parecido aconteça com elas e por isso evitam de se mostrar, de falar, de agir, de sair, de usar certas roupas. São medos que adoecem toda uma população que acredita ser culpa sua.

Referências Bibliográficas

VILAÇA, Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro, RJ: Artemídia Rocco, 1998.

MOSTAÇO, Edelcio (Et al.) (Org.). Sobre performatividade. Florianópolis: Letras

Contemporâneas, 2009. 265 p.

BUTLER, Judith Problemas de Gênero - Feminismo e Subversão da Identidade - Col. Sujeito & História - 8ª Ed. 2015

49

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

RIOS, P. P. S., VIEIRA, A. R. L.

peudesouza@yahoo.com.br, sistlin@uol.com.br

Palavras-chave: Semiárido; Mulheres; Assentamento

Introdução

Durante séculos à mulher foi negado o direito de ser protagonista de sua própria historia assim ela é apenas coparticipante, de maneira invisibilizada. Michelle Perrot (1992, p. 49), ao afirmar que: “da História, muitas vezes a mulher é excluída”, faz emergir uma preocupação que há muito envolve os/as intelectuais que estudam as questões relacionadas às mulheres. Simone de Beauvoir, em sua obra.

Em O segundo sexo (BEAUVOIR,1949), afirmou que a história estava incompleta, mesmo que ela se pretendesse “universal”, na realidade desconsiderava uma metade importante da humanidade, as mulheres.

Assim, pretendemos tecer algumas considerações sobre os processos históricos nos quais as mulheres foram sendo invisibilizadas, para isso vamos considerar a atuação das mulheres no Assentamento Nova Canaã - Pindobaçu - Bahia.

Metodologia

Para o propósito desta pesquisa, adotamos os pressupostos das abordagens qualitativas em pesquisa na educação, levando-se em consideração o conjunto destas e suas particularidades. Considerando estes aspectos e a própria complexidade do trabalho que envolve comportamentos humanos, optou-se como método de pesquisa, o estudo de caso por considerá-lo adequado à complexidade do fenômeno a ser estudado. Com base em Marconi e Lakatos (2004, p. 274), o estudo de caso refere-se ao “levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso que estuda, ou seja, um único caso, não podendo ser generalizado”. O caso aqui estudado foi o Assentamento Nova Canaã, no município de Pindobaçu - Bahia.

Para a coleta das evidências fizemos uso de entrevistas individuais e grupos focais. As entrevistas foram instrumentos valiosos utilizados não só para coletar dados necessários para análise do problema de pesquisa, mas serviram como uma troca riquíssima de experiências de vida e significados.

A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Nova Canaã- Pindobaçu – Bahia, com um total de 81 famílias assentadas, que vivem na sua maioria da agricultura familiar, além de desenvolverem atividades comerciais na sede do município e outras atividades econômicas tais como diaristas em roças de terceiros ou em casa de famílias. Os sujeitos da pesquisa foram os posseiros e as posseiras do Assentamento acima referido.

Resultados e Discussão

Inúmeras são as atividades desenvolvidas pelas mulheres em Canaã. Elas são as responsáveis por toda atividade considerada do âmbito privado, tais como a manutenção da casa, o cuidado com os animais domésticos, com os filhos, pelos quintais

agroecológicos e em parte, são responsáveis também pela lavoura junto aos seus companheiros.

Contudo essas atividades nem sempre são reconhecidas como trabalho, já que as mesmas não geram renda. Jucicleide fala que: “Muitos dos companheiros pensam que só eles trabalham, mas não sabem o que é colocar uma gota de água em casa”. Edineia argumenta que: “Mesmo a gente indo pra roça com eles (os companheiros) quando a gente chega vai pra cozinha enquanto eles ficam assistindo TV, ou simplesmente descansando”. Dessa maneira, todo fazer cotidiano das mulheres posseiras fica invisibilizado.

Nas últimas décadas o que se tem percebido é um intenso embate dentro das estruturas dos movimentos sociais rurais em torno das questões de gênero onde as mulheres conquistaram espaço. Para Jucicleide: “Ser mulher posseira não é tarefa fácil não”. A luta das posseiras passa despercebida ou é invisibilizada pelos seus companheiros.

Em Canaã esse debate já saiu do papel assumindo um lugar de destaque nas assembleias do Assentamento. Percebemos a participação de muitas mulheres nos momentos coletivos, contudo algumas dessas participações acabam reforçando um modelo patriarcal e androcêntrico, no qual todo poder de decisão emana da figura masculina. Edineide nos conta que: “As mulheres já participam das decisões.” Ainda de acordo com ela: “Muitas (se referindo as mulheres) nem vinha para as assembleias, era só os maridos, agora não. A gente vem participa e ainda opina e não gostar pode discordar”. Esse é um momento importante para a visibilidade das mulheres. Elas começam a atuar nos espaços públicos, o que segundo Fischer (2006) esse espaço enquanto espaço de reinvindicação constitui uma alteração significativa em relação ao passado patriarcal da sociedade brasileira.

Concordamos com Fischer (2006, p. 57) quando afirma que: “Ao participar das lutas no campo, a mulher ganha espaço que lhe permite questionar as relações de dominação, especialmente no espaço público”. Marivânea, liderança do Assentamento citado por Terezinha, pode tranquilamente ser mencionada para ilustra o que estamos dizendo. Liderança com voz ativa e sempre atuante. Para ela: “É um direito das mulheres entrarem na luta com os companheiros, mesmo que esse direito tenha sido negado por muitos anos. Se as mulheres não mostrarem a cara não seremos vistas”.

A transição da invisibilidade ao protagonismo se faz cotidianamente por meio de um processo contínuo. As mulheres em Canaã bem sabem que essa não se configura em uma tarefa fácil, ao contraria, ela se mostra árdua e densa, porém necessária. Assim vale ressaltar que não é o suficiente dar visibilidade as mulheres, é necessário que as mesmas rompam com os papeis que historicamente lhe foram impostos, sendo assim é necessário que elas assumam o papel de protagonistas da sua própria história.

Conclusão

Percebemos que há por parte do movimento uma preocupação com as questões de gênero. Percebe-se ainda nas relações do Assentamento, mesmo que velado, um modelo patriarcal, onde a mulher é submissa ao homem, ainda que se tenha consciência de que esse modelo não corresponde com as expectativas de vivências no Assentamento.

Constatamos o emergir na história das mulheres assentadas. Esse emergir conclama para a visibilidade. O que se quer é o reconhecimento das atividades desenvolvidas pelas mulheres, sejam esses na esfera pública ou privada.

Não há receitas prontas, o que temos é a constatação de que como está não podemos continuar e as trilhas a serem percorridas requerem a contribuição de homens e mulheres que acreditam na equidade enquanto princípio das relações sociais.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: fatos e mitos. Tradução: Sérgio Milliet. Vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

FISCHER, Izaura Rufino. O protagonismo da mulher rural no contexto da dominção. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massagana, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

PERROT, Michelle. “Escrever uma história das mulheres: relato uma experiência” In: Cadernos Pagu. São Paulo: Unicamp. n.4. 1992. pp. 9-28.

50

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

50 - NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ASSENTADAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

RIOS, P. P. S., VIEIRA, A. R. L.

peudesouza@yahoo.com.br, sistlin@uol.com.br

Palavras-chave: Professoras; Semiáridos; Assentamento

Introdução

O presente trabalho evidencia a formação de professoras assentadas, em área de reforma agrária, tendo por base as concepções teórico-metodológicas das narrativas (auto)biográficas, as nuances da formação centrada na tríplice: gênero, docência e formação. É importante dizer que os estudos a partir do desdobramento de gênero e docência são incipientes no contexto brasileiro, sendo demarcado pelos estudos de Catani, (1997) e Louro (2007), que colocam em evidência o gênero e suas intersecções com o trabalho docente. Contudo, a pesquisa acerca desse desdobramento tem privilegiado experiências localizadas em espaços urbanos, centradas no sul e sudeste do Brasil.

Dessa forma, trazemos para o debate uma revisitação do fazer docente de professora que vivenciaram suas experiências em educação/formação em escolas rurais no Assentamento Nova Canaã no Semiárido Baiano.

Metodologia

A pesquisa foi em torno da narrativa (auto)biográfica, focando a formação, assim, optamos por trabalhar com instrumentos de pesquisa que nos permitisse investigar essas relações em profundidade. Considerando as características desta pesquisa, ressaltamos a importância de estarmos abertos e flexíveis para captar a importância do significado daquela informação específica para responder nossa questão orientadora do estudo.

As narrativas (auto)biográficas enquanto instrumento e procedimento de pesquisa, encontra sentido e razão de ser, no fato que a história de vida de uma pessoa tende a desvelar elementos para além de simples acontecimentos, caracterizando-se como forma de absorção e análise dos contextos que constituem histórica e humanamente cada sujeito (FERRAROTTI, 2014).

Há quase três anos venho acompanhando a formação das professoras assentadas. Os primeiros contatos aconteceram em 2013. Na época estava no processo de pesquisa etnográfica para a escrita da minha dissertação no mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Tivemos dois momentos para a gravação das narrativas com as professoras. A primeira foi uma narrativa corrida que durou mais de 35 minutos entre pausas emocionadas, voz entrecortada, lágrima que rolou sutil rasteiramente sobre sua face e até choros mais tensos. Cada lembrança, cada fala, era seguida de uma reflexão sem julgamentos. Dessa forma compreendo que o ato de falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade de sua personalidade (Catani, at al. 1997), ao tempo em que se configura em fonte de conhecimento na formação de professores/as.

Resultados e Discussão

As memórias das professoras possibilitaram reorganizar vivências significativas e até adormecidas em suas trajetórias de vida e de formação, que se mesclavam às identidades experienciadas das alunas e das professoras, se configurando numa escuta atenta ás crises, na tentativa de valorizar as experiências subjetivas, buscando dar voz às professoras, permitindo que elas se escutem e se façam ouvir (CATANI, et al. 1997) num processo permanente e reflexivo capaz de se reconhecer em outras histórias de vida.

Eu costumo dizer que minha história é a história da maioria das pessoas pobres da minha geração e do meu convívio: família grande, casa cheia e muita criatividade para vencer na vida, mas eu acredito que isso já ajuda a gente a ser resistente [...] Não foram poucas as batalhas que eu já enfrentei nessa vida, [...] meus pais saíram da roça, foram pra cidade pra morar num bairro periférico, conhecido como favela, depois voltou pra roça na condição de sem terra [...] o que esperar de uma pessoa que é mulher, negra, sem terra? Eu acho que tudo isso me motivou a ser professora [...], acreditar que pode ser diferente [...] fui percebendo isso desde a época da escola e agora eu tenho certeza que pode e deve ser diferente (Professora Jitirana).

O fragmento acima descreve com propriedade o modelo familiar predominante entre as famílias pobres da zona rural do interior do Brasil, com maior incidência no Nordeste, entre as décadas de 1960 até meados da década de 1990 (FISCHER, 2006), que para enfrentar às adversidades da vida, eram necessários driblar um modelo de sociedade baseada nos pilares eurocêntrico, urbano, machista, preconceituoso e excludente.

A narrativa da professora Jandaira evidencia seu processo de formação, para além dos limites da escola e posteriormente a exercício da docente,

Quando eu vejo minha história eu tenho a sensação de ter vencido. Por tudo que eu passei eu tenho orgulho da minha história. Até aqui em casa o fato de poder contribuir com as despesas com o meu salário é importante da independência da gente. A gente se sente mais valorizada, não depende só do esposo e eu acredito que tudo isso é graças a minha formação. Não foi fácil, mas eu consegui! Posso dizer que hoje eu sou uma mulher realizada [...].

O ato de narrar a própria história de formação possibilitou, a professora Jandaira, adentrar-se a si mesma, conhecendo suas potencialidades e fragilidades, ao tempo que ofereceu matéria prima para a reflexão e reelaboração de novas praticas pedagógicas, não estanques em si, mas constituindo-se em links na elaboração de significados acerca dela mesma enquanto mulher e docente.

Nesse sentido, ao considerar as narrativas de vida, das professoras, buscou-se valorizar os processos de desenvolvimento profissional e pessoal, fazendo com que ela se sentisse sujeito da sua formação que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais, conforme sinaliza Nóvoa (2014), ao tempo em que provoca a educação a se pensar de maneira equitativa e complexa.

Conclusão

As narrativas não serviram apenas para as professoras refletissem sobre suas trajetórias de vida e formação, possibilitaram a reflexão acerca do seu auto reconhecimento identitário enquanto mulher, mãe, lavradora. Dessa maneira, o enfoque (auto)biográfico provocou um olhar para si mesma, para suas práticas e suas trajetórias de vida.

Assim, pude perceber que a formação de um/a professor/a não dar meramente via universidade, mas, sobretudo, pelas relações interpessoais e profissionais estabelecidas, pelas experiências cotidianas, pelo ambiente familiar, pelos movimentos sociais e comunitários e pela convergência entre a teoria e a prática pedagógica. Nesse sentido

acreditamos que tal consideração é fundamental para a análise do processo de formação de outros docentes.

Referências Bibliográficas

CATANI, Denice Barbara (Org.). Docência, memória e gênero. Estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

FISCHER, Izaura Rufino. O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação. Recife: Massangana, 2006.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação . EDUFRN, Natal, 2014, p. 29 -55.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as historias de vida no Projeto Prosalus. In: O método (auto)biográfico e a formação: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). Tradução Maria Nóvoa. 2ª ed. Natal, UDUFRN, 2014.

118

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

ROCHA, P. S., SILVA, S. S., RAIMUNDO, J. B., CONCEIÇÃO, M. M.

to.pamela@hotmail.com, shirlley_cbc40@hotmail.com, janiellybezerra@gmail.com, mirdes.maria@hotmail.com

Palavras-chave: Drogas; Escola; Educação em Saúde; Terapia Ocupacional

Introdução

O consumo de drogas vem crescendo mundialmente, e a população mais atingida são os jovens, isso tem sido uma questão que vem afligindo a sociedade contemporânea. Diante disso, a escola encontra um novo desafio, e assim, educar para a prevenção é a melhor alternativa para enfrentar o consumo entre os estudantes. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento do adolescente, pois contribui para a formação global do jovem e consequentemente da sociedade. A prevenção ao uso deve ser promovida durante toda a vida da criança, assim o papel da escola na prevenção é educar e ajudá-los a buscarem e desenvolverem sua identidade e subjetividade, promover e integrar a educação intelectual e emocional.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência resultado do Estágio Obrigatório do curso de Terapia Ocupacional, cuja disciplina era Terapia Ocupacional em Saúde Coletiva. O local realizado foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profº Antídio Vieira, localizada em Maceió - AL, o publico alvo foram alunos do 5º e 9 º ano. A escolha do local para intervenção se deu por meio do processo de territorialização e mapeamento, identificando grupos, famílias e indivíduos expostos a riscos diários, onde foi possível verificar uma quantidade significativa de usuários de álcool e drogas e, sobretudo, pela solicitação da assistente social da escola, visto que, o uso das drogas representa a realidade de muitos pais dos alunos e da preocupação que muitos pré-adolescentes e adolescentes iniciam o primeiro contato da droga nessa fase, dessa forma, levando em consideração os aspectos culturais, econômicos e sociais dos alunos, suas concepções nessa fase de formação de idéias surgiu o interesse de promover as oficinas. As intervenções se deram em quatro momentos utilizando-se de dinâmicas e construções coletivas do conhecimento entre a teoria e prática e os recursos utilizados foram de baixo custo como bola de assopro e música, é importante ressaltar que durante as intervenções o objetivo era passar as informações da melhor forma possível e assim as crianças puderam aprender de forma divertida.

Resultados e Discussão

O estudo da prevenção relacionada ao uso de drogas e dirigida aos adolescentes tem natureza interdisciplinar, sendo necessário levar em consideração três tópicos: a droga utilizada, o contexto histórico e cultural e a classe social que o adolescente pertence. A escola como é o local de acesso direto aos jovens, é em todo o mundo o local privilegiado para programas de prevenção dirigidos aos jovens. As ações de prevenção representam um desafio constante, na busca estratégica que chame atenção de pré- adolescentes e adolescentes no que refere as questões sobre drogas, haja vista, que temos ainda muito poucas ações educacionais quando se trata da temática no espaço Escolar. Falar sobre

drogas é sempre delicado. Geralmente, as discussões são inflamadas por juízos de valor, pré-julgamentos ou preconceitos que levam as pessoas a perceber a problemática, essa temática deve ser adequadamente debatida e trabalhada no ambiente escolar, para ter uma melhor condição de enfrentar este problema e previni-lo, promovendo a saúde de todos os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, seja os educadores, profissionais de diferentes áreas de conhecimento, alunos ou familiares.

Para a Atenção Básica em Saúde, por a escola ter estes aspectos possibilita uma estreita relação entre saúde e educação com o objetivo de fortalecer uma prática intersetorial como instrumento para tecer redes de cuidado. A partir das informações, as pessoas poderão tomar decisões conscientes e bem fundamentadas sobre as drogas. E a escola pode oferecer e favorecer a prática de projetos de vida, tornando-se um espaço de participação, realização, conscientização e criação de novas práticas de respeito, acolhimento e inclusão daqueles que vivem numa condição de dependência e de sofrimento. Todos dentro da escola são atores que devem participar do processo além de outros fora da escola e assim formar redes para que seja feito os corretos encaminhamentos quando necessário, os atores devem ser: saúde, segurança, educação, assistência social, juventude, garantia de direitos, conselhos municipais, famílias, os próprios alunos, educadores, funcionários da escola, gestores, técnicos, lideranças comunitárias, lideranças religiosas, conselheiros municipais, entre outros. Com o trabalho em conjunto das diferentes áreas de conhecimento é possível uma abordagem com maior efetividade. A partir das informações, as pessoas poderão tomar decisões conscientes e bem fundamentadas sobre as drogas. E a escola pode oferecer e favorecer a prática de projetos de vida, tornando-se um espaço de participação, realização, conscientização e criação de novas práticas de respeito, acolhimento e inclusão daqueles que vivem numa condição de dependência e de sofrimento.

Conclusão

Essa experiência proporcionou aos alunos da escola a oportunidade de articular os fundamentos teóricos e práticos sobre drogas e seus efeitos, refletidos durante as oficinas, desconstruindo preconceitos e estigmas sobre os usuários de drogas. Portanto, ela abre possibilidades de consolidar a parceria e avançar no estágio em Saúde Coletiva no espaço escolar com a temática das drogas, podendo indicar como salutar o trabalho de Educação e Saúde, fortalecendo a relação intersetorial como instrumento para tecer redes de cuidado. Cultivar uma relação de dialogicidade no contato com o outro no sentido de facilitar a formação de uma consciência crítica, capaz de identificar possíveis riscos.

Referências Bibliográficas

COTRIN, B.C. Prevenção ao Abuso de Drogas na Escola: uma revisão da literatura internacional recente. Caderno de Pesquisa, São Paulo, Ed. 69, 1989.

TAVARES, B.F., BÉRIA, J.U., LIMA, M.S. Prevalência Do Uso De Drogas E Desempenho Escolar Entre Adolescentes. Revista Saúde Publica, ED. 35, Vol. 2, 2001.

COTRIN, B.C., ROSEMBERG, F. Drogas: Prevenção No Cotidiano Escolar. caderno de pesquisa, São Paulo, Ed. 74, 1990.

GALLO, A.E., WILLIAMS, L.C.A. A Escola Como Fator de Proteção à Conduta Infracional de Adolescentes. Caderno de Pesquisa, v.8, n°133, 2008.

SOARES, C.B., JACOB, P.R. Adolescentes, Drogas e Aids: avaliação de um programa de prevenção escolar. Caderno de Pesquisa, n°109, 2000.

134

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

SUPPO, G. S.

gisela.suppo@ifms.edu.br

Palavras-chave: Feminização da Pobreza; Itinerários Formativos; Formação Profissional

Introdução

Este estudo se propõe a refletir sobre os efeitos que a ação educativa obteve num grupo de mulheres em vulnerabilidade social que buscaram a formação profissional no curso de Artesão em Cerâmica, do Programa Mulheres Mil. A compreensão de como a formação recebida, permitiu uma ampliação na visão de mundo rumo a uma nova construção identitária, permeará toda a reflexão aqui proposta.

A relevância deste debate faz-se presente na atualidade pela necessidade de uma mudança no quadro social discriminatório de pobreza, em especial a feminina; dado que é a escolarização um dos meios que permite a integração do indivíduo à sociedade e do exercício pleno de seus direitos, por proporcionar uma ampliação no modo de ver e perceber a vida.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a da análise comparativa de dados tendo como referência o questionário respondido pelas egressas ao iniciar o curso, e ao final do curso.

Setembro / 2015: foi feita a seleção do universo amostral de 10 mulheres egressas do curso, por meio de entrevista individual;

Outubro /2015: aplicação individual do questionário para o grupo selecionado;

Novembro/2015: análise dos questionários e organização das informações;

Dezembro/2015: Apresentação dos dados para o grupo e sondagem de interesse para propor a oferta de outro curso que propicie a construção de um itinerário formativo e futuramente possa levar a uma elevação de escolaridade.

A entrevista individual foi feita na Associação Mulheres Mil que foi construída num terreno cedido pela Prefeitura de Coxim-MS.

A partir de um roteiro contendo algumas perguntas básicas, pudemos nos aproximar da realidade das egressas que ainda permanecem na Associação.

A triagem foi feita a partir dos critérios: idade, renda familiar, tempo de dedicação a nova atividade profissional e interesse em novas aprendizagens.

Com esta análise feita, selecionamos as dez egressas que seriam pesquisadas e marcamos outra reunião, separadamente, para que os objetivos da pesquisa bem como o tempo de sua aplicação fossem esclarecidos.

Os questionários socioeconômicos respondidos no início do curso já delinearam as perguntas básicas do que seriam aplicadas, com o acréscimo de três questões: se conseguiu aumentar a renda após finalizar o curso; - se existe interesse em realizar outros cursos; - se a vida pessoal, familiar, comunitária ou profissional modificou com a

nova formação profissional.

Resultados e Discussão

A partir da análise e da comparação dos questionários aplicados com os respondidos na época da matrícula foi feita a classificação das categorias teóricas: idade, estado civil e renda familiar.

50% das mulheres pesquisadas quando iniciaram o curso tinham uma união estável e ao final quando o questionário foi aplicado novamente, estavam separadas.

A questão do empoderamento feminino numa faixa da população menos favorecida economicamente e culturalmente, representa uma ameaça para os padrões estabelecidos e em sua maioria os relacionamentos se fragmentam quando este padrão é rompido.

80% tiveram uma melhora na renda familiar com a venda de artesanatos, porém não mantiveram essa renda linear por todos os meses, e por tornarem-se chefes de família com a separação, não tiveram o efeito desse ganho no dia a dia. Ao tratarmos da temática da mulher em situação de vulnerabilidade social, feminização da pobreza combina dois fenômenos moralmente inaceitáveis: a pobreza e as desigualdades de gênero. Merece, portanto, especial atenção por parte dos responsáveis pela definição de políticas na determinação da alocação de recursos a favor da equidade de gêneros ou de medidas de luta contra a pobreza. Se a pobreza não está sendo feminizada, os recursos podem ser redirecionados para outros tipos de políticas.

Os 20% que não modificaram a renda, é porque estavam retomando as atividades na Associação deixadas por problemas de saúde.

70% das entrevistadas manifestaram interesse em realizar outro curso, por perceber que com a formação profissional conseguiram ter uma renda com o produto de seu trabalho, o que anteriormente não acontecia. Este item nos levou a perceber ainda que o trabalho de acompanhamento e orientação das egressas precisa ser intensificado para que as dificuldades iniciais não anulem as possibilidades criadas.

Com a criação da Associação fizemos algumas dinâmicas para iniciar uma discussão para detectar os entraves por elas vivenciados nessa fase inicial de inserção no mundo do trabalho.

Todo o grupo pesquisado, tem renda como autônoma, vendem seus artesanatos na loja da Associação ou em outros pontos da cidade, mas ali encontram o suporte para continuarem a produzir as peças que aprenderam no curso.

A última categoria analisada foi a que se refere a alguma modificação na vida pessoal, familiar, comunitária ou profissional a partir do curso que foi feito e 100% das entrevistadas sinalizaram mudanças pontuais ocorridas principalmente na vida pessoal e familiar. A melhora na autoestima traduzida pela pergunta: sentiu-se mais valorizada após o curso, demonstrou o quanto não possuíam perspectivas a não ser de reproduzir o modelo a elas imposto socialmente.

Conclusão

O objetivo proposto de pesquisar os efeitos que a ação educativa obteve num grupo de mulheres em vulnerabilidade social que buscou uma melhoria de vida por meio de uma formação profissional, foi comprovado.

Além das expectativas iniciais podemos sinalizar uma possibilidade mais abrangente que se traduz na forma como elas passaram a ver e perceber o mundo.

Se a educação promove a cidadania e os direitos iguais a todas as pessoas, precisamos encontrar os mecanismos que possibilitem a cada pessoa apropriar-se dela para então

poder reescrever a própria história de vida, independente de idade, sexo, raça ou condição social.

Este é o desafio que nos move enquanto educadores, atuar nas entrelinhas das políticas públicas em prol de quem não vislumbra a possibilidade de escolha.

136

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

136 - ARTE E GÊNERO: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE MULHERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS

FIGUEREDO, C. S.

catarinasfigueredo@hotmail.com

Palavras-chave: Artes Visuais; Gênero; Movimento Feminista; Artistas Mulheres; Ensino de Arte

Introdução

Este resumo relata uma pesquisa realizada durante o ano de 2015, a qual é intitulada Arte e Gênero. Esta pesquisa surge no durante o período em que cursei a graduação em Artes Visuais, onde através de leituras, vídeos/filmes, produções pessoais e vistas a exposições artísticas surge algumas dúvidas sobre a presença das mulheres artistas na história da arte. Sendo assim procurei compreender como está sendo abordada arte produzida pelas mulheres no curso de Artes Visuais – Licenciatura, da UNESC, e como estes acadêmicos das duas últimas fases do segundo semestre de 2015 deste curso se apropriam destas produções. Investigando como a presença, ou não, destas produções artísticas de mulheres nas aulas refletem em suas formações.

Metodologia

Sendo assim, essa pesquisa inicia-se com uma investigação bibliográfica através de leituras sobre o movimento feminista, os estudos de gênero e suas relações com a arte e a educação. Autores como Loponte (2005 e 2008), Grossi (1998), Butler (2003), Beauvoir (1980) e Scott (1989) são referencias utilizadas para compreender melhor a relação entre estes temas. Destacam-se também algumas artistas as quais contribuíram para o movimento feminista e algumas obras as quais problematizam a figura da mulher e as relações de gênero. Dentre estes/as artistas estão Frida Kahlo, Judy Chicago, Barbara Kruger, Joana Vasconcelos, Leonilson, Cindy Sherman e o grupo Guerrilla Girls. Durante a pesquisa bibliográfica referente à gênero e educação alguns documentos norteadores para educação são importantes para afirmar a presença deste tema nas escolas como, por exemplo, a Proposta Curricular de Santa Catarina e os Parâmetros Curriculares Nacionais referente aos Temas Transversais. Paralelo a esta pesquisa bibliográfica é realizada também uma pesquisa de campo a qual aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas com nove professores e professoras do curso de Artes Visuais - Licenciatura da UNESC. As entrevistas realizadas com os professores foram compostas por perguntas abertas, as quais as respostas foram gravadas, mediante a autorização dos entrevistados, transcritas e analisadas de maneira a comparar as respostas obtidas. Foram aplicados também questionários com vinte e três alunos da sexta e oitava fase do mesmo curso no segundo semestre de 2015. O qual era composto por perguntas abertas e fechadas.

Resultados e Discussão

A análise dos questionários revelou que mais da metade dos acadêmicos entrevistados sabem que a diversidade de gênero é um dos assuntos a serem debatidos e compreendidos no ambiente escolar. Estes acadêmicos entrevistados também afirmam saber do que se tratam os estudos de gênero, porém apesar desta afirmação docentes e discentes entrevistados ressaltam em suas resposta que há ainda muitas dúvidas sobre o

que o termo gênero realmente significa, sendo assim necessário esclarecer dúvidas. Durante a pesquisa pode-se perceber que a produções artísticas de mulheres é abordada no curso de Artes Visuais. Porém conforme as disciplinas essa abordagem se torna mais fácil ou mais difícil, que segundo alguns docentes a produção artística de mulheres se torna mais evidente com a arte contemporânea e que ao longo da história há falta de registros e materiais referentes às produções de artistas mulheres antecedentes ao período do modernismo. Pode-se perceber também que o as questões de gênero também aparecem durante as aulas do curso, porém estas questões não aparecem no perspectiva do currículo e sim decorrentes aos conteúdos e produções artísticas abordadas nas aulas. É relevante destacar que muitos artistas acabam expondo em suas produções questões ligadas ao cotidiano e por consequência disso questões de gêneros são temas presentes em produções artísticas contemporâneas. É importante destacar também que alguns pontos da pesquisa bibliográfica que se assemelham com as respostas obtidas nas entrevistas. O primeiro ponto de destaque é o perfil de artista predominante na história até aproximadamente o período do modernismo, homens brancos, europeus e heteronormativos. Outro ponto a ser observado é a presença das mulheres como musas inspiradoras, como objetos de desejo e contemplação, santificação e pureza, ao qual podem ser vistos na grande maioria das pinturas dos ditos “grandes mestres”. Apesar desta representação das mulheres ao longo da história da arte, quando buscamos encontrar referências sobre artistas mulheres em livros da história da arte ou em coleções sobre arte, dificilmente encontramos seus nomes como sendo grandes mestras. É importante ressaltar que mais de 91% dos acadêmicos entrevistados julgam importante que o curso aborde discussões e debates sobre gênero e suas relações, ainda que tenham levantado um número grande de disciplinas que já abordam estas discussões. Por meio de entrevistas realizadas com professores, percebe-se que há também por parte deles um interesse em relação aos estudos sobre este tema. Neste sentido, acredito que a pesquisa contribuiu para demonstrar a necessidade de um olhar mais sensível para a produção artística de artistas mulheres e para o espaço conquistado por estas artistas ao longo da história.

Conclusão

Percebe-se que há um interesse e uma preocupação com relação ao tema tanto por parte dos professores, que durante a entrevista se dispuseram a compartilhar suas opiniões e conhecimentos, quanto por parte dos alunos que, por meio do questionário, compartilharam suas preocupações e interesses. Percebe-se também o quanto a produção artística de mulheres vem ganham cada vez mais visibilidade na contemporaneidade. E o quanto a figura da mulher vem ganhando espaço e visibilidade não somente no campo das artes, mas também nos mais diversos setores da vida social. Mesmo que sejam observadas conquistas, ainda há que se questionar se o campo da arte, assim como todos os demais setores da vida social, está aberto para uma maior visibilidade e um papel mais ativo das mulheres.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: a experiência vivida. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização. Brasileira, 2003.GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. Antropologia em Primeira Mão. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero, Educação e Docência nas Artes Visuais. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 30, p.243-259, jul/dez 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. Currículo Sem Fronteiras, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.148-164, jul/dez 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In.: – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. p. 42 Disponível em: < http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G

159

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

ROCHA, P. S., SILVA, S. S., CONCEIÇÃO, M. M., RAIMUNDO, J. B.

to.pamela@hotmail.com, shirlley_cbc40@hotmail.com, mirdes.maria@hotmail.com, janiellybezerra@gmail.com

Palavras-chave: Jogos; Vulnerabilidade; Aprendizagem; Terapia Ocupacional; Escola

Introdução

Os jogos populares sempre foram uma prática comum entre as crianças, sendo com maior frequência entre a classe popular, tendo como característica material de baixo custo. Essa prática foi passada de pai para filho, mas tem sido esquecida, em virtude da tecnologia e da falta de tempo dos pais. A escola é um espaço onde circula diversos conhecimentos, sendo o educando privilegiado ao se apropriar desse conhecimento, essa transmissão não se dá apenas por cadernos, livros ou dicionários, mas também por meio das experiências de vida dos alunos e os conhecimentos adquiridos na sociedade a qual pertence. Os jogos estão ligados ao funcionamento da inteligência levando a estratégias de ação, análise da situação e de erros, sendo imprescindível ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência fruto de algumas aulas práticas do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL, a disciplina vinculada foi a de Terapia Ocupacional Aplicada a Instituições. O período em que aconteceram as ações foi entre o mês de outubro e novembro do ano de 2013, realizou-se no Lar São Domingos, localizado na Avenida Gustavo Paiva, nº 4291, no bairro Mangabeiras, Maceió – Alagoas/Brasil, Cep: 57032-000. O publico alvo foram crianças em situação de risco e vulnerabilidade, com dificuldades socioeconômicas. A experiência teve duração de dois meses, totalizando 8 encontros, com duração de quatro horas. Inicialmente, foi estabelecido um encontro para observação das crianças em sala de aula junto ao professor com a finalidade de conhecer sua dinâmica na sala de aula. O cronograma pré-estabelecido propôs um jogo popular e a confecção de um brinquedo de baixo custo, os objetos eram de fácil confecção. De início, as crianças foram divididas em grupos e depois se iniciava um diálogo a cerca de sua semana. Em seguida, as crianças eram questionadas a escolherem um jogo, ao término do jogo era feita uma discussão para saber a opinião de cada um, logo após, era iniciada a oficina de confecção de brinquedos de baixo custo. Nas discussões finais eram abordadas questões como o tratamento com os colegas ou desentendimentos que surgiam. As brincadeiras selecionadas foram: cantigas de roda, amarelinha, caça ao tesouro, passa anel, queimado, cabo de guerra, pular corda e cabra-cega.

Resultados e Discussão

Na Idade Média, muitos jogos surgiram e outros foram modificados a partir das transformações na sociedade e nos indivíduos. Os Jogos Populares estiveram presentes em diferentes tempos e espaços, mas o objetivo de salientar os valores e costumes vigentes permaneceu, foram transmitidos de geração a geração praticadas em sua maioria pelas classes populares e uma parte da classe média, e podem ser vivenciados

em locais de fácil acesso, como ruas, quintais, terrenos vazios, pátios escolares dentre outros. Na atualidade, a partir das intervenções dos professores, o jogo pode favorecer a formação do sujeito. Um sujeito pensante e ativo, que tem a possibilidade de construir sua própria autonomia e, consequentemente, sua cidadania. Dessa forma, ensinar sobre a origem do jogo popular, mesmo que seja investido pouco tempo dentro da sala de aula é uma oportunidade de levar as crianças a ultrapassar o limiar do senso comum, avançando em alguns aspectos o nível de conhecimento que os mesmos possuem e levando-os a refletir sobre a influência da história em suas vidas. A escola costuma ser um dos primeiros espaços públicos apresentados às crianças e, por sua organização e modo de ser, abre as portas de um mundo mais normativo e menos particularizado. Na fase inicial da vida da criança, a escola e família precisam se reconhecer mutuamente para mediar o equilíbrio entre proteção, interdependência e autonomia. O estímulo e o apoio à melhoria da aprendizagem escolar de todas as crianças devem perpassar a proposta sóciopedagógica, reconhecendo as aprendizagens escolares como fundamentais associando-as às aprendizagens sócioeducativas. Nesse contexto de trocas a confecção de brinquedos de baixo custo é uma prática que deve ser difundida, por proporcionar aos participantes a percepção de que não precisam realizar as mesmas brincadeiras sempre, que com criatividade é possível renovar o cotidiano e torná-lo mais interessante. Estudos mostram que o brincar ao longo dos anos tem grande importância para o desenvolvimento global da criança, estando relacionado aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico. A brincadeira pode auxiliar a criança a exprimir a sua agressividade, dominar sua angústia, aumentar as suas experiências, treinar para situações imediatas e futuras e estabelecer contatos sociais, nesse sentido, a brincadeira pode ser uma estratégia utilizada por pais e profissionais da saúde e da educação para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O trabalho realizado buscou oferecer as crianças por meio do ensino de jogos populares e confecção de brinquedos, proteção social, como serviço de ação continuada para pessoas em situação de vulnerabilidade social, relações de afetividade, de respeito e de autoridade e ampliação do universo de trocas culturais.

Conclusão

O trabalho junto a esse público é importante para conciliar a garantia e o valor de duas frentes: a do acesso, permanência e sucesso na escola e a da circulação e ampliação do universo relacional e cultural. Em ambas, o respeito às regras, assim como a capacidade de ouvir e de se expressar são fundamentais para fertilizar a convivência e devem ser exercitados e discutidos. A participação da criança no processo de construção e reavaliação das atividades realizadas permite a compreensão da função das regras, o exercício da escuta e da capacidade de fazer-se entender permite uma comunicação com menos ruídos sendo esses pontos importantes para sua formação na vida adulta.

Referências Bibliográficas

CORDAZZO, S.T.; MARTINS, G. D; MACARINI, S.M; VIEIRA, M.L. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. Rev. Aletheia, n. 26, p. 122-136, 2007.

CORDAZZO. S. T. D. et al.Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. Rev. Aletheia n.26, 2007.

DAVID, N. A. N. Contribuições do Método Participativo para Capacitação de Professores de Educação Física Escolar. Rev. Pensara pratica, N° 2, p. 20 – 27, 1998.

LAROCCA, L.M., MARQUE, V.R.B. Quando a higiene se torna pública: Saúde e estado. Rev. Cogitare Enferm, Vol. 10, 2005.

OKAMOTO, S.R.S. O jogo popular como conteúdo de ensino nas aulas de educação física. Monografia apresentada ao curso de especialização em Educação Fisica na

educação básica, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

OLIVEIRA, E.A., GARCIA, T.R., SÁ, L.D. Aspectos valorizados por profissionais de enfermagem na higiene pessoal e na higiene corporal do paciente. Rev. Brasileira de Enfermagem, Vol. 53, N°5, Brasilia/DF, 2003.

229

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

BREMM, A.

anaide_bremm@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Gênero; Sexualidade; Homofobia; Estudantes; Escola

Introdução

Este artigo visa investigar a dinâmica da diversidade sexual vivenciada pelos estudantes do 3º anos numa escola estadual de Campo Grande-MS. A escola recebe vários estudantes todos os anos, inclusive homoafetivos que, na maioria das vezes, são alvos de preconceitos homofóbicos. No entanto, os PCN/98 enfatizam a necessidade de discutir sobre sexualidade. O nosso objetivo é investigar as percepções dos alunos homoafetivos sobre a diversidade sexual e como eles/as lidam com esse tema na escola. O tema da pesquisa será realizado por meio de referenciais teóricos para entender a questão gênero, sexualidade e homofobia. Assim, a relevância desta pesquisa que certamente beneficiará professores e alunos da rede pública em Campo Grande, que apresenta uma realidade sociocultural bastante complexa e ainda carente de estudos dessa natureza.

Metodologia

Como percurso metodológico adotamos as abordagens qualitativas de estudo de caso que fornecerá a descrição clara do objeto e do caminho percorrido para alcançar os objetivos, como Stake (1994, p. 236) e Gressler (2003, p. 56) argumentam que o “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Para a recolha dos dados será utilizado o material Educação entre Pares, do Ministério da Saúde e Educação, que é a troca de saberes entre semelhantes, que têm o mesmo perfil e compartilham as mesmas vivências por meio de oficinas, utilizando narrativas de vidas de 20 estudantes, de ambos os sexos, entre 15 e 18 anos, do 3º ano do ensino médio, da Escola Estadual Hércules Maymone. As oficinas contarão com três momentos-chave com duração de uma a duas horas: - a abertura, com o aquecimento e a integração do grupo; - o desenvolvimento do tema trabalhado; - e o encerramento, com conclusões, sínteses e avaliação pelo grupo. Nessas oficinas os jovens irão debaterão e conversarão sobre os mais variados assuntos sobre as temáticas da diversidade sexual. Pretende-se, também, provocar reflexões e instigar novas possibilidades de rupturas e de construções de novas definições do que é socialmente concebido sobre o tema do estudo.

Resultados e Discussão

Os resultados e a discussão serão realizados através dos dados obtidos no estudo e serão apresentados, comentados, interpretados – com o auxílio de exemplos dados por algum(ns) teóricos e discutidos em relação ao que se avançou no conhecimento do problema sobre as histórias de vida narradas. Para tanto, preferimos os seguintes procedimentos: leitura das narrativas em que os alunos relataram suas historias de vida como homoafetivos, descrevendo situações minuciosamente de descaso, desprezo, humilhação, violência física e verbal. Desse modo, partiremos da observação e identificação dessas situações narradas mais polêmicas ou complexas na busca por soluções, tanto individuais quanto coletivas. Sabe-se que a escola exerce um papel

fundamental na sociedade, em alguns momentos pode se tornar um lugar agradável e em outros momentos pode criar situações tão desagradáveis que o indivíduo homoafetivo poderá carregar esse trauma para o resto da vida, como afirma Louro (2013, p. 16). Ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina. Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais.

Mas essa diversidade sexual ou sexualidade que é algo inerente a todos nós é algo que não pode ser falada abertamente, apenas em grandes confidências, ela passa a ter uma grande vigilância. Mas esquecemos de que a sexualidade está em todo lugar, nas novelas, nos filmes, nas nossas roupas, em todos os lugares, então como podemos escapar dessa sexualidade, criando meios repressores como afirma Louro (2013, p. 27) Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. Dessa forma, se este trabalho conseguir modificar o comportamento e fazer com que os estudantes e professores reflitam sobre o tema abordado que ao mesmo tempo é tão falado e ignorado, que é a diversidade sexual, cumprirá grande parte de seus objetivos, que será amenizar as situações de preconceitos. Pesquisas têm mostrado que um dos maiores problemas é que os professores se sentem despreparados para enfrentar a temática da diversidade sexual em suas escolas. Por exemplo, em 2004 a UNESCO em uma pesquisa sobre o tema

Conclusão

Concluindo, queremos ressaltar que a pesquisa se encontra sem resultados e conclusões conhecidas, por se tratar de um trabalho em fase inicial, no entanto, ao problematizar as noções investigadas, buscarei o entendimento de como o tema da pesquisa interfere na vida dos alunos homoafetivo. A busca é por desenvolver uma ampla compreensão do tema pesquisado, pois pesquisas demonstram que os homoafetivo sofrem dentro das instituições escolares com a homofobia e, essa compromete não só a inclusão educacional e a qualidade do ensino. Mas também incide na relação docente estudante. Além do mais produz desinteresse pela escola, dificulta a aprendizagem e conduz à evasão e ao abandono escolar. Do mesmo modo, afeta a definição das carreiras profissionais e dificulta a inserção no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. Juventude e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

GRESSLER, Lori Alice. Introdução à Pesquisa projetos e relatórios.São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Belo Horizonte. Ed. Autêntica.2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Brasília, 26 de Junho de 1998.

STAKE, Robert. The art of case study research. London: SAGE Publications, 1994.

232

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

CALISTO, C. S.

cristianocalisto@gmail.com

Palavras-chave: Educação; Gênero; Sindicalismo

Introdução

O presente trabalho se propõe a desenvolver uma análise da Publicação Sinpro Mulher (Ano II – Edição 02 – junho de 2015), mais especificamente a discutir a pesquisa realizada pela pesquisadora Olga Cristina Rocha de Freitas, apresentada na referida Publicação onde analisa segundo a perspectiva de gênero as eleições nas escolas públicas do DF.

As análises desenvolvidas objetivam discutir a constituição e a ação do/as professoras/res do maior sindicato da Região Centro-Oeste do Brasil, o sindicato dos Professores do Distrito Federal, na perspectiva das relações de poder referentes às questões de gênero, em um sindicato que representa uma categoria majoritariamente composta por mulheres.

Metodologia

Na busca pela melhor análise e entendimento possível, acerca das ações aqui propostas, os principais aportes teóricos utilizados encontram-se referendados nos trabalhos de Michael Foucault, Karl Marx.

Ao trazer a discussão de gênero para o contexto sindical em uma sociedade notadamente sexista como a brasileira fatalmente se faz necessário transitar pelo campo das disputas de classes e divisão social do trabalho. Para tal intento podemos utilizar como profícuo exemplo a constituição e ações do Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Uma vez que este é um sindicato que representa majoritariamente mulheres e possui em sua constituição organizacional de comando uma “paridade” questionável na distribuição de poder entre homens e mulheres a composição da diretoria do Sindicato.

A validação do processo de pesquisa dar-se-á por meio análise dos resultados das últimas eleições para gestores das escolas do Distrito Federal, da observação direta das ações desenvolvidas pelo sindicato dos Professores do DF, bem como a realização de entrevistas com expoentes da diretoria do mesmo.

O Sinpro-DF conta hoje com 35.952 associados, sendo destes 82,01% composto por professoras e 17,99% por professores . Cabe registrar que segundo o último censo do IBGE, em 2013, apontou que a Secretaria de Educação do Distrito Federal conta com 28.443 profissionais, sendo 6.586 homens (23,16%) e 21.857 mulheres. As mulheres expressam, portanto, 76,84% da categoria, maioria incontestável.

Resultados e Discussão

Os dados obtidos na análise da proporção entre a o número de homens e mulheres eleitos para os cargos de gestão, apresentados pela pesquisadora Olga Cristina Rocha de Freitas coloca em pauta uma questão fundamental a ser discutida no seio de nossas escolas. A discrepância entre a composição da categoria do magistério na relação masculino / feminino e que a ocupação dos espaços de poder representam a

materialização da reprodução da “pseudo” superioridade do homem sobre a mulher. Os dados levantados pela pesquisadora apontam o fato de que mesmo sendo maioria nas escolas as mulheres preferem eleger homens para os cargos de comando.

Ao analisar os resultados das últimas eleições para a direção das escolas públicas do Distrito Federal Olga Freitas propõe uma metáfora entre os dados obtidos e o comportamento das professoras/mulheres da educação com as “Mulheres de Atenas” . Uma perfeita alusão entre o comportamento da sociedade atual em comparação ao comportamento dos cidadãos da Antiguidade Clássica. Alguns milhares de anos se passaram e não conseguimos ainda modificar a perspectiva do posicionamento do feminino em nossa sociedade.

Trata-se, pois, de ver a questão de um segundo ângulo, ou seja, do ângulo da marginalização do trabalho feminino, o que vale dizer, da marginalização da própria mulher enquanto socius. (SAFFIOTI, 2013, p. 68)

Além da latente marginalização do trabalho docente e socialmente atribuído principalmente como responsabilidade do feminino a pesquisa também aponta uma hierarquização de “importância” para divisão no trabalho de educar entre professores e professoras onde, é atribuída às mulheres, principalmente, a responsabilidade pelo ensino nos anos iniciais. A alfabetização e as primeiras letras são responsabilidades femininas, segundo o formato organizacional em que nossa sociedade se apresenta. Podemos dizer aqui que “Os ‘interesses práticos de gênero’ não são compartilhados por todas as mulheres, mas eles coincidem parcialmente com os interesses de classe.” (HOLMSTROM, 2014, p. 347). Segundo uma perspectiva marxista não seria equivocado afirmar que às mulheres sempre foi relegado o papel de cuidar da prole e de provedora de indivíduos aptos para atuarem como mão de obra na classe proletária ou de guerreiros, como no caso de Atenas. Podemos afirmar a existência da tentativa de uma naturalização do “status” de cuidadora da mulher em detrimento do arquétipo de provedor “naturalmente” destinado aos varões de nossa espécie. As mulheres executam sempre a maior parte do trabalho de cuidados no mundo inteiro, mas algumas compram o trabalho de outras mulheres para realizar essa tarefa, em particular nos países desprovidos de sistemas de proteção social eficazes. (HOLMSTROM, 2014, p. 347)

Conclusão

Considerando-se que a esmagadora maioria do coletivo de professores é composto por mulheres não seria justo que esta mesma proporção se desse nos quadros de comando também em nível de representação sindical? Essa tentativa de uma pretensa “paridade” entre os sexos, neste caso específico, pode, na realidade, estar trabalhando à serviço da perpetuação da desigualdade de funções de gênero na educação de modo a promover uma ação no sentido da ampliação das desigualdades e da consequente submissão da mulher no mercado de trabalho. Não por acaso a educação no Brasil é tida como uma das classes trabalhadoras menos respeitada e com os menores salários dentre os profissionais de nível superior.

Referências Bibliográficas

BUBER, Martin – Eu e Tu – São Paulo: Ed. Moraes, 1974

CHABAUD-RYCHTER, Danielle (org) O Gênero nas Ciências Sociais: Releituras críticas de Max Weber e Bruno Latour. São Paulo - Editora Unesp; Brasília – Editora Universidade de Brasília, 2014.

CONNEL, Robert W. – La organización social de la masculinidad – En Valdes, Teresa y José Ikavarrpua (edc.). Masculinidad/es: poder y crisis, Cap. 2., ISIS – FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48.

FOUCAULT, Michel – História da Sexualidade1. A vontade de Saber. São Paulo – Editora Terra e Paz, 2013.

FREITAS, OLGA C.R. - A feminização da educação e a ocupação dos espaços de poder na escola: A força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão pública. Artigo apresentado no XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Iii Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação – Sirsse, Ix Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar - I Congresso Nacional Sobre O Atendimento Pedagógico Ao Escolar Em Tratamento De Saúde – Apets, Curitiba: 26 a 29/nov/2015

SAFFIOTI, Heleieth – A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e realidade – São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

SINPRO – Sinpro Mulher – Mexeu com uma, mexeu com todas. Sindicato dos Professores do Distrito Federal, DF. Ano II – edição 02 – junho de 2015 (site: www.sinprodf.org.br)

241

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

WASCHINEWSKI, S. C.

suzane_geo@hotmail.com

Palavras-chave: Gênero; Imagem; Simone de Beavouir

Introdução

Este artigo é fruto da participação na disciplina de Gênero e Educação: Contribuições de Simone de Beavouir ofertada pelos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE) e Desenvolvimento Sócio Econômico (PPGDS) - UNESC. A temática escolhida está articulada ao objeto de pesquisa da dissertação de mestrado que venho desenvolvendo, ou seja, a Coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária distribuída no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro Americano de Ensino Elementar (PABAEE), cujo objetivo é abordar o feminino a partir da análise imagética, compreendendo que as imagens cumprem importante função na construção dos papéis de gênero. As análises estão ancorados na obra de Simone de Beavouir: “O Segundo Sexo, volume um (1) “Fatos e Mitos”” e o volume dois (2) “A Experiência Vivida”.

Metodologia

O corpus documental dessa pesquisa foi o volume intitulado Habilidades de Estudos Sociais da Coleção da Professora Primária documento que integra a produção didática do PABAEE, de autoria da professora Maria Onolita Peixoto. A partir de uma apreciação cuidadosa da imagem intitulada Cuidando da Roupinha do nenê, amparei-me nos escritos de Simone de Beavouir: O Segundo Sexo, volume um (1) “Fatos e Mitos” e o volume dois (2) “A Experiência Vivida”. A metodologia empregada nesse trabalho consiste em uma pesquisa documental, o qual tem como objetivo realizar aproximações com a “realidade” de por meio da análise dos documentos investigados. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. São documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver (BRAVO 1991). Nesse sentido, a analise imagética fornece pistas que permitem aproximações com diferentes contextos, ao utilizar tal recurso procura-se reconstruir aspectos sociais econômicos, políticos e religiosos que possibilitem reconhecer os discursos produzidos em determinado período.

Resultados e Discussão

A forma como nascemos por meio do parto, a desmama, bem como as relações de ciúmes quando é esperado um novo integrante na família, são manifestações simultâneas nas meninas e meninos, seus desejos e prazeres são os mesmos, tanto na sucção do leite materno como na fase anal. Para Beavouir (1980), a exaltação do pênis do menino e as menções de orgulho da família sobre o seu sexo, ou o fato da menina ter esse órgão

secreto que só se vê invólucro, ela não se visualiza em uma situação de inferioridade diante do masculino. “Não sente essa ausência como uma falha; seu corpo é evidentemente uma plenitude para ela, mas ela se acha situada no mundo de um modo diferente do menino e um conjunto de fatores pode transformar a seus olhos a diferença em inferioridade” (BEAVOUIR, 1980, p.14). Ou seja, essa diferença é tida como natural, sem nenhum problema, mas a forma com que as manifestações vão se construindo em torno do pênis e em torno ao órgão escondido da menina e pouco comentado desencadeiam o sentimento e, consequentemente, a relação de superioridade e inferioridade. Para a autora o trauma da desmama irá se distinguir entre meninos e meninas, pelo ato do menino tentar superar a sua desmama fixando-o no pênis, enquanto que na menina essa tendência será transferida para o objeto. Assim transformam em objeto e aprisionam no lar e em rituais de boas maneiras, tarefas domésticas, ou ocorrem mecanismos que regulam o processo de socialização do feminino, podendo dizer que a castração ocorre nas relações circunscritas no social e não no biológico. Essa infância está anunciando algo para a juventude, que irá concretizar em alguns aspectos, como por exemplo, a espera pelo outro, o casamento, os cuidados com a casa. É ainda nessa fase em que “a menina pode compensar a superioridade atual do menino mediante as promessas contidas em seu destino de mulher e que, já nesse momento, realiza em seus jogos” (BEAVOUIR, 1980, p. 24). Ela recebe muito mais informações sobre o casamento, os cuidados com a preparação do alimento, os cuidados com a roupa e a casa. As brincadeiras ditas femininas se encarregam de transmitir boa parte dessas informações, reproduzem sutilmente às relações do meio em que estão inseridos. Segundo Beavouir (1980), a boneca pode ser seu filho, com quem ralha e pune e depois consola, pode ser a mãe que assume a dignidade quando o pune. Geralmente, as brincadeiras excluem a figura do pai, é uma relação de mãe e boneca, mãe com mãe, em que a menina consta que o cuidado das crianças cabe a mãe, ao feminino e é como lhe ensinam nos relatos ouvidos, livros lidos, nas imagens, toda a sua pequena experiência de vida, que lhe preparam para o futuro.

Conclusão

A imagem analisada no volume Habilidades de Estudos Sociais, da Coleção da Professora Primária se constitui em um dos dispositivos para a educação destinada ao feminino, em um diálogo direto com a professora primária, na tentativa de incutir os “bons costumes” e os atributos femininos no conjunto das novas técnicas do ensino moderno que seria implementar. Os estudos de Beavouir, acima citados, contribuem para reforçar o modelo feminino pautado na ideia de que a mulher deve ser educada, recatada, praticar a cortesia com os outros e, principalmente, ver o lar como espaço da mulher e como vocação, bem como a maternidade como sua missão.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo: 2. A experiência Vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991

CECCHIN, Cristiane, CUNHA, Maria Teresa Santos. Tenha Modos! Educação e sociabilidades em manuais de civilidade e etiqueta (1900-1960). XI Simpósio Internacional Processo Civilizador, Campinas, São Paulo, Brasil, 2007.

CUNHA, Susana Rangel. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora UFSM, 2010b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.

São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, Edil Vasconcellos de e PAIXÃO, Lea Pinheiro. PABAEE (1956 – 1964): a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

PAULY, Nancy. Interpreting Visual Culture as cultural narratives in teacher education. Studies in Art Education: A Journal of issues and research. Arizona: 2003. , 44(3), p. 264-284

SAFFIOTI, Heleieth I B. Primórdios do conceito de gênero. disponível em: http://www.pagu.unicamp.br/en/simone-beauvoir-os-feminismos-seculo-xx-1999-12 acesso: 15 dezembro de 2015.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Uma Vez Normalista, Sempre Normalista Cultura Escolar e Produção de um Habitus Pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911- 1935) - Florianópolis: Insular, 2008.

Fonte Financiadora

Mestranda bolsista Propex UNESC

255

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

255 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A HOMOAFETIVIDADE DA MULHER

CAITANO, A. F., WACHHOLZ, T.

alexferreira.psico@hotmail.com, thaispsicanalista@gmail.com

Palavras-chave: Homoafetividade; Psicanálise; Sexualidade; Subjetividade

Introdução

Este trabalho apresenta achados teóricos sobre a relação entre complexo de Édipo e a homoafetividade da mulher. Objetivou-se discutir o complexo de Édipo, a partir da literatura psicanalítica e analisar a sua influência na constituição da identidade sexual da mulher homoafetiva. Discorreu-se sobre: a sexualidade e a mulher no curso da história da humanidade, a trajetória e desenvolvimento do sujeito para a Psicanálise, a subjetividade, o Complexo de Édipo, a formação da identidade sexual e os conceitos de masculino e feminino. Entende-se relevante a pesquisa para a comunidade acadêmica, no sentido de colaborar e acrescer informações a estudos já realizados. Em âmbito social, para contribuir com desconstrução de paradigmas e preconceitos sobre a homossexualidade, pois o sexo/sexualidade preservam a qualidade de tabu social.

Metodologia

Pesquisa caracterizou-se como qualitativa segundo o conceito de Chizzotti (2010, p. 29) “termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao falam e fazem.”. Em nível exploratório de tratamento dos objetivos entendida por Gil (1999, p. 43) no conceito “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Quanto ao procedimento, foi realizada revisão de literatura que segundo Bento (2012, p. 01) é “aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia [...] é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema.” Realizada de forma assistemática, uma vez que não se encontrou um número suficiente de publicações nas bases de dados consultadas, no tempo disponível, para que a revisão fosse sistematizada, examinou-se meios impressos e base de dados online. Todo material encontrado foi analisado e discutido em uma perspectiva psicanalítica freudiana entrelaçada com duas outras linhas de pensamento: uma envolvendo uma autora que trabalha com a teoria das representações sociais e outra foucaultiana. Entre março e junho de 2014, construiu-se o projeto qualificado em banca no mês de julho. Nos três meses seguintes partiu-se para a alimentação do referencial teórico e aplicação da pesquisa defendida em dezembro do mesmo ano.

Resultados e Discussão

A mulher no curso da história é posta em papel secundário, em detrimento da valorização do masculino sobre o feminino. A ela reservou-se papéis como o de ser mãe. Naturalizadas as relações sociais exclui-se a expressão da subjetividade e com ela qualquer expressão de sexualidade da mulher. Determina-se biologicamente os papeis do homem e da mulher pelo sexo. Recentemente, as mulheres reclamam seu espaço através dos movimentos feministas e lesbo-feministas. Tardiamente, discute-se a mulher e sua

sexualidade em vertentes teóricas como a Psicanálise. O sujeito da Psicanálise é sujeito do inconsciente, porque este abriga seu desejo. Está sujeito às leis da linguagem uma vez que é ela quem estrutura seu inconsciente. A linguagem então é uma via do desejo, pela qual se expressa e revela sua identidade sexual. A identidade é um mosaico de recortes coloridos pelas impressões que o sujeito tem nas experiências cotidianas, nas suas relações com o outro, principalmente com as figuras de pai e mãe, ou cuidadores que ocupam tais posições durante a sua infância. A bissexualidade e condição fundante e universal. A identidade sexual do sujeito é a expressão de seu conteúdo inconsciente, de eleição de um objeto de desejo baseada em suas inscrições primeiras, elaboradas na soma do registro de suas impressões infantis e dos significados introjetados/aprendidos na experiência com o Outro social. Masculino e feminino estão como inscrições de opostos estruturantes do indivíduo que recalca um ao inconsciente, mas não sem sofrer sua influência, pois a libido oscila entre objetos de cada polo e suas representações experimentadas. O Édipo é um conceito psicanalítico de uma experiência de desejo transbordante, a primeira de uma criança como ser integral em relação ao outro ser, tornando-se a matriz da identidade sexual por ser o primeiro momento em que a criança experimenta estes desejos sexuais masculino e feminino. A identidade sexual é um constante imprimir-se, pôr-se, de dentro para fora. Da experiência fantasística edípica resulta a inscrição do sujeito no inconsciente, da confirmação de sua estrutura psíquica, bem como das representações experimentadas na vivência do masculino e feminino. Os estudos psicanalíticos sugerem que tal estrutura acompanhará o sujeito, como conjunto das inscrições que o constituem pelo seu percurso de vida. Sugerem ainda que cada estrutura psíquica confere ao sujeito aspectos de sua identidade. Constituição psíquica do sujeito é diretamente influenciada pelo meio social onde vivencia e introjeta os significados experimentados. O movimento histórico do homem no mundo, constrói uma variedade de significados que serão introjetados pelos que os sucederão, dando forma a expressão do desejo. Esse movimento histórico, de construir significados, imputa a cada um a responsabilidade pelo que torna possível às gerações futuras. Ou seja, a sexualidade é uma só, multifacetada por diversas formas de expressão construídas coletivamente no âmbito cultural, que a torna uma possibilidade no futuro. Eis o masculino e o feminino como possibilidades a todos como partes constituintes e influenciadoras de todo indivíduo. A identidade homoafetiva da mulher é um conjunto de seus significantes individuais somados aos significados inscritos pelo Outro social.

Conclusão

Entendende-se, a partir da literatura psicanalítica, o Édipo como experiência fantasística e fundamental ao desenvolvimento de todo sujeito, primeira vivência de um desejo masculino e feminino, portanto, como matriz da identidade sexual, pode-se relacionar o conceito com a constituição subjetiva da identidade sexual da mulher homoafetiva. Considerando é claro que tal experiência se inscreve no inconsciente a parir da linguagem, ora como via de introjeção, ora como via de exteriorização e expressão, e que essa identidade combina as impressões das vivências do sujeito com o significado cultural instituído, foi possível o alcance dos objetivos propostos. Além disto, foi possível ainda atentar para a implicação do meio social na produção de subjetividade.

Referências Bibliográficas

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), maio - 2012, nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez: 2010.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

262

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

BRENNA, A. C., MENDES, M. K. O.

acsa.ramone@hotmail.com, micaellakiane@yahoo.com.br

Palavras-chave: Jogos; Metodologia; Gênero; Sexualidade; Homofobia

Introdução

Esse trabalho é um relato de atividade proposta na disciplina Laboratório de Pesquisa em Sociologia, do curso Licenciatura em Ciências Sociais da PUC Minas, e apresenta a experiência educativa, na construção e aplicação de jogos pedagógicos para alunos do Ensino Médio em escolas da rede pública de BH. A proposta foi desenvolver um jogo executável e eficiente, a partir de temas transversais do Currículo Básico. O tema escolhido foi: gênero, sexualidade e homofobia; visto que é um assunto permeado por tabus e equívocos de compreensão, mas relevante para discutir à discriminação de gênero e/ou orientação sexual. Os objetivos do trabalho são: discutir os temas transversais em sala de aula através da elaboração e aplicação de jogos; e analisar atividade preparada e aplicada em sala.

Metodologia

Seguindo a proposta de desenvolver um jogo simples, executável e eficiente, elaboramos um jogo de tabuleiro. O tabuleiro do jogo, e a estrutura que permeia o jogo, podem servir para a aplicação de qualquer um dos temas transversais do Currículo Básico. Para a realização desse trabalho utilizamos tabuleiros, dados e peças de movimentação, além de 50 cards por tabuleiro contento perguntas referentes à temática. Os jogos foram aplicados em novembro de 2015, em duas escolas da rede pública de Belo Horizonte.

Na primeira escola, intitulada de Escola “A” – em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e em uma turma de 3º ano regular do Ensino Médio – e na segunda, intitulada de Escola “B” – em quatro turmas, duas do 1º ano e duas do 2º ano regular do Ensino Médio. Também foi aplicado, ao final, um questionário estruturado a fim de avaliar a temática transversal proposta no jogo, a aceitação dos alunos quanto a essa nova metodologia de ensino e o mais importante, questões referentes a satisfação de participar dessa experiência protótipa. Além da coleta de dados por meio dos questionários foi realizada observação direta, com a intenção de identificar o comportamento dos alunos durante a aplicação dos jogos.

Resultados e Discussão

Ao todo foram aplicados 78 questionários, tabulados a partir do SPSS e do Excel. Segue os resultados obtidos a priori; o perfil dos estudantes que participaram desse experimento foi o seguinte: 49% são alunos do 1º ano e 45% são alunos de 2º ano; referente ao sexo, 55% se declararam do sexo feminino e 45% do sexo masculino; a faixa etária dos alunos varia dentro do intervalo de 15 a 20 anos, a maioria deles (63%) tem 17 anos.

Nos quesitos referentes a temática do jogo (Sexualidade, gênero e homofobia), ficou claro que a maioria dos alunos estão totalmente desinformados sobre o tema, visto que 56% não tiveram contato com este tema transversal especificamente, apesar de 74%

afirmarem que o conteúdo do jogo é importante. Em referência as avaliações feitas sobre o jogo no questionário, todas as respostas foram avaliadas positivamente, dos questionários respondidos 75% assinalavam que gostaram muito de participar do jogo, e 85% dos alunos avaliaram o jogo como excelente e bom, e 12% o avaliaram como regular.

Chamou a atenção os resultados referentes a contribuição da temática transversal na formação dos alunos, 38% dos alunos avaliaram que a temática do jogo ajudou pouco ou nada, na sua formação como aluno, o que torna essa porcentagem preocupante é que quase 40% dos alunos demonstram total indiferença a uma situação de sofrimento alheio, visto que a homofobia cerceia a liberdade de pessoas diariamente. Continuando, nessa mesma perspectiva, 37% dos alunos afirmaram que as discussões acerca da temática "sexualidade, gênero e homofobia" contribuem pouco ou não contribuem em nada na sua formação fora da escola.

Os resultados demonstram dois pontos distintos, o primeiro ponto que é indiscutivelmente positivo, diz respeito a aceitação por parte dos alunos de novas metodologias de ensino. As práticas educativas exercidas na maioria dos sistemas educacionais, transformam o conhecimento em uma ilha, isolando-o e separando-o de todo o contexto social no qual o aluno esta inserido. Por isso se dá a necessidade de se pensar e produzir novas metodologias de ensino, mais lúdicas e participativas. A priori se verificou como possível a ideia de se ministrar um conteúdo de um modo alternativo, quando alunos pudessem aprender com base em uma metodologia não tradicional.

O segundo ponto, recebido como negativo, e que já era esperado, diz respeito a não aceitação da temática. A percepção por parte dos alunos acerca da contribuição da temática na formação dentro e fora da escola; o que acaba reforçando a premissa da importância de se trabalhar temas transversais nas escolas, visto que estes são mais uma forma de incluir as questões sociais no currículo escolar. O grande desafio é despertar nos alunos uma empatia e sensibilidade para questões sociais fundamentais, como racismo, machismo e no caso específico deste trabalho, a homofobia. Além de fazê-los ter uma percepção crítica da realidade social.

Conclusão

Os resultados obtidos reforçam que a possibilidade de aplicação de novas metodologias de ensino foi recebida positivamente pelos alunos. O jogo foi um importante instrumento na promoção do aprendizado, no caso, da temática "Sexualidade, gênero e homofobia", mas também pode ser utilizado para ministrar outros conteúdos. Contudo o sistema educacional – docentes, discentes, gestores, diretoria e a própria escola – está pouco preparado para incorporar novas metodologias de ensino. Sabe-se que as escolas são ambientes de formação, mas infelizmente reproduzem um modelo social sexista, homofóbico e racista. Assumimos que este trabalho ainda é insuficiente e apenas um ensaio inicial sobre o potencial de jogos na ministração da disciplina de Sociologia no ensino médio, e salientamos que outros estudos mais aprofundados devem ser realizados.

311

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

311 - TRABALHO DOCENTE E GÊNERO

MARIANO, P., SALVARO, G. I. J.

patriciamariano949@gmail.com, giovanasalvaro@unesc.net

Palavras-chave: Trabalho Docente; Gênero; Divisão Sexual do Trabalho

Introdução

O presente texto tece considerações sobre o tema trabalho docente e gênero. Trata-se do recorte temático de uma pesquisa em andamento que objetiva mapear a produção científica brasileira sobre trabalho, mulheres e relações de gênero no período de 2000-2015. A pesquisa se justifica, entre outros aspectos, tendo em vista que a inserção e a participação de mulheres em diferentes campos de trabalho nas últimas décadas, ainda, são marcadas por desigualdades de gênero. Os estudos de Hirata e Kergoat (2007), Abramo (2007), Souza-Lobo (2011), Saffioti (2013), Barbosa (2014) evidenciam certa divisão sexual do trabalho e reprodução de desigualdades de gênero no mundo do trabalho. Quanto ao trabalho docente, a partir de uma análise de gênero, são observados processos de de “feminização” e “feminilização” (YANNOULAS, 2013).

Metodologia

A pesquisa consistiu em um estudo do “estado da arte” (FERREIRA, 2002) acerca da produção científica brasileira sobre o tema trabalho, mulheres e relações de gênero, no período de 2000-2015. O mapeamento da produção foi realizado pela busca em periódicos de científicos disponíveis na base Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil, Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiro (Disponível no endereço eletrônico http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso). A escolha pela base de dados se justifica por reunir periódicos de diferentes áreas do conhecimento e difundir a produção científica em formato eletrônico de livre acesso. Os critérios de inclusão e exclusão dos estudos foram aplicados de acordo com a delimitação temática da pesquisa, por meio de palavras-chave. Do total de 146 artigos localizados por meio das palavras-chave “gênero, trabalho e mulheres”, 18 foram excluídos por não se relacionarem diretamente ao tema trabalho, mulheres e relações de gênero. Para o recorte temático do texto em questão, nove artigos foram localizados e selecionados para análise. O processo de análise aliou procedimentos quantitativos/qualitativos e o corpus analítico foi categorizado de acordo com os seguintes critérios: 1) nome do periódico, título do estudo, autores/as, instituições de origem e áreas do conhecimento; 2) objetivos do estudo, delineamentos metodológicos e teóricos, principais resultados e conclusões.

Resultados e Discussão

No período de 2000 a 2015, foram publicados nove artigos na base de dados SciELO que compreendem a temática “trabalho, mulheres e gênero” relacionados ao trabalho docente. Dentre estes, uma publicação data de 2001, duas de 2006, uma de 2007, uma de 2008, duas de 2010, uma de 2012 e uma de 2015. Dois dos artigos foram publicados no periódico Cadernos de Pesquisa e uma publicação nos respectivos periódicos: Revista Brasileira de Estudos de População, Ciência & Saúde Coletiva, Educação em Revista, Educar em Revista, Trabalho, Educação e Saúde, Educação & Sociedade e Dados. Os

nove artigos analisados foram escritos por 15 autores/as, das seguintes instituições: Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Feira de Santana, Fundação Carlos Chagas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Estadual de Montes Claros. Os estudos utilizaram procedimentos analíticos qualitativos e/ou quantitativos, envolvendo análises de documentos, dados oficiais e revisões bibliográficas, questionários, entrevistas e grupos focais. Quanto aos objetivos, destacam-se a análise da história do processo de feminização da docência e da naturalização da concepção da professora enquanto cuidadora, um panorama da participação feminina no mercado de trabalho, das diferenças de rendimento e qualificação entre homens e mulheres no campo da educação. Em linhas gerais, quanto às principais considerações analíticas, entre outras, destacam-se: a imagem de educador/a pré-escolar relaciona à mulher e justificada pelo mito da mãe, que deve cuidar e oferecer aos filhos amor, atenção e acolhimento em detrimento do conhecimento e da profissionalização, que são postos em segundo plano; o fenômeno feminização se estende ao Ensino Fundamental I, onde a maioria do professorado é formado por mulheres; apesar do aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, ainda, há discrepância em relação ao rendimento e à participação em determinados setores e cargos melhores remunerados; relação entre o processo de qualificação profissional e gênero no ambiente escolar, sobretudo, quando a desqualificação da docente se justificada pelo trabalho doméstico; os processos de segregação e de precarização no espaço de trabalho, ocupado majoritariamente pelas mulheres, que não recebem condições laborais favoráveis nos ambientes público e privado, persistem apesar de haver aumento no número de mulheres escolarizadas. De acordo com as análises, entre outros aspectos analisados, quanto ao trabalho docente na interface com o gênero, pode-se ressaltar a reprodução de determinada divisão sexual do trabalho e desigualdade entre homens e mulheres, processos de “feminização” e “feminilização”, precarização e desvalorização profissional.

Conclusão

O objetivo do presente texto foi tecer considerações sobre o tema trabalho docente e gênero. Como destacado, trata-se do recorte temático de uma pesquisa em andamento que objetiva mapear a produção científica brasileira sobre trabalho, mulheres e relações de gênero no período de 2000-2015. Os resultados dos artigos analisados sobre o trabalho docente e gênero vêm ao encontro dos processos de “feminização” e “feminilização”, conforme já destacado por Yannoulas (2013). Os estudos apresentaram interesses distintos de pesquisa, porém, de igual modo, evidenciam a temática da desigualdade de gênero em contextos de trabalho docente. Sendo assim, não é possível pensar no avanço e melhoria da educação, bem como das condições do trabalho docente sem considerar questões de gênero.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Laís Wendel. A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária? 2007. 328p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia). Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102007-141151/pt-br.php.Acesso em: 08 jul.2015.

ARAUJO, Tânia Maria de et al . Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1117-1129, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000400032&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 set. 2015.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 set. 2015.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda. Participação feminina na força de trabalho brasileira: evolução e determinantes. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento? Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p.407-442. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_regime_demografico. Acesso em: 26 jan.2015.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos.Cad. Pesqui., São Paulo , v. 37, n. 132, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun.2015.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras trabalho feminino no final do século XX. Cad. Pagu, Campinas, n. 17-18, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun.2015.

DURAES, Sarah Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 out. 2015.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Desconforto e invisibilidade: representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 47, p. 15-40, jun. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 out. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas

Fonte Financiadora

PIBIC/CNPq/UNESC (Edital n° 12/2015).

312

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

AIALA, L. C., CARVALHO, V. F. M.

lorena.aiala@hotmail.com, vivian.carvalhoo@hotmail.com

Palavras-chave: Escola; Identidade Sexual; Homofobia

Introdução

A discussão acerca da diversidade sexual e de gênero é necessária nas escolas. Isso porque, atos violentos praticados contra indivíduos - sejam físicos, verbais ou psicológicos- estão mais frequentes a cada dia. A homofobia na sociedade brasileira é evidente, mas ao mesmo tempo, velada (VENTURI, 2008). Na escola, essas práticas não são distintas, ou seja, esta instituição que, na teoria educa e orienta, se silencia diante de situações de enfrentamentos e acaba por reforçar o preconceito àquele indivíduo que não se enquadra na heteronormatividade. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo identificar se as "novas" identidades sexuais e de gênero podem desencadear enfrentamentos didáticos-disciplinares e analisar a percepção de alunos e professores em relação a enfrentamentos vivenciados dentro e fora de sala de aula.

Metodologia

A metodologia para a realização desta pesquisa foi qualitativa, com utilização de técnicas observação participante e entrevistas. A escolha pela Escola Estadual Z em Belo Horizonte se deu pelo fato de sermos bolsistas do PIBID na mesma. Além disso, a convivência com os alunos nos fez perceber a necessidade de estabelecer um diálogo sobre identidades sexuais e homofobia – vivenciada por vários alunos. Por outro lado, a escola – equipe pedagógica, direção – se omitiam. As entrevistas aconteceram no final do mês de outubro e início de novembro. Desta maneira, foram realizadas nove entrevistas, sendo seis alunos – três alunas e três alunos - e três professores – história, filosofia e sociologia. Quatro dos seis alunos cursam o 1º ano do ensino médio e os outros dois, o 2º ano. As idades variam entre 15 e 19 anos. O critério de seleção dos alunos entrevistados baseou-se na orientação sexual não correspondente a heteronormatividade; já o critério dos professores foi a disponibilidade dos mesmos para a participação da pesquisa, uma vez que entendemos que quaisquer disciplina contemplam discussões sobre a diversidade sexual e de gênero. Por fim, a observação participante aconteceu ao longo do 2º semestre de 2015, desde agosto, até o final de novembro deste ano.

Resultados e Discussão

Para as análises das entrevistas, as perguntas contidas no roteiro foram categorizadas em três eixos: Espaços de Fala, Disciplina e Sexualidade e Diversidade de Identidade sexual e de Gênero. No primeiro eixo, os alunos revelaram que, entre amigos há maior liberdade para conversar sobre suas relações afetivas. Geralmente, fala-se sobre tudo, sem restrições. Portanto há confiabilidade no círculo de amizade. Em relação ao diálogo acerca das relações afetivas com a família – somente a figura materna aparece em todas as entrevistas - esse espaço é restrito, às vezes, pela ausência da conformidade acerca da orientação sexual do aluno, pelo desconforto de falar sobre relacionamentos homoafetivos, ou até mesmo pelo respeito que se tem com a mãe. Percebemos que,

mesmos nos casos em que a mãe se porta de forma “tolerante”, ou seja, tenta se aproximar, orientar, os alunos afirmam que preferem não aprofundar neste assunto. Há restrição, seja por medo ou vergonha, este motivo não ficou muito claro. De maneira geral, os professores percebem a necessidade de diálogo acerca da diversidade sexual e de gênero, independente de ter ou não um aluno em sala de aula que não se enquadra na heteronormatividade. O eixo Disciplina e Sexualidade foca na vivência dos alunos, ou seja, na experiência que o mesmo tem sobre como a escola lida com as identidades. Um dos entrevistados, afirmou que mesmo em situações corriqueiras, como dividir a fila em meninos e meninas, se sente reprimido e constrangido. Outra entrevistada relatou que uma professora olha para ela de forma diferente ao falar da homossexualidade, e ainda afirma que “o mundo está perdido”. O entrevistado 4 diz que, as piadinhas são frequentes, mas não direciona este problema para a coordenação. A entrevistada 5 acredita que, “gays” sofrem mais do que as “lésbicas”, pois são alvo de piadinhas. O entrevistado 6, relata uma confusão com uma professora, pois esta disse que ele estava “dando em cima” dos colegas em sala de aula, no final das contas, a coordenação conversou com a professora e com o aluno, e nada mais foi falado sobre este assunto. O terceiro eixo, Diversidade de Identidade Sexual e de gênero pretendeu-se verificar o quão a escola está preparada para lidar com as “novas” identidades sexuais e de gênero. Através dos relatos dos alunos entrevistados notou-se que há silenciamento da equipe pedagógica, e despreparo ao tratar do assunto. E ainda, que o despreparo da equipe pedagógica é a justificativa dos alunos de não reportar para a mesma os acontecimentos homofóbicos vivenciados.

Conclusão

O estudo evidenciou que, dentre os motivos para enfrentamentos didáticos-disciplinares, as “novas” identidades sexuais e de gênero é um dos motivos para este acontecimento. É perceptível a necessidade de diálogo, entre alunos e professores. Percebe-se que a equipe pedagógica não está preparada para mediar situações decorrentes da homofobia. E devido seu silenciamento, acaba por reforçar este preconceito. Os professores acreditam que, seja dever falar sobre as diversidades, – não só sexual – pois ressaltam que, o mesmo aluno homofóbico é racista, mas reconhecem a ausência de pensamento crítico, - da própria categoria - que dificulta estabelecer diálogo. Por causa disso, os alunos convivem com piadas, brincadeiras e o silêncio devastador, mas não se organizam para encontrar um meio para amenizar a homofobia vivenciada na escola.

Referências Bibliográficas

LIONÇO, T., & DINIZ, D. (2008). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. Revista Psicologia Política, 8(16), 307-324.

De JESUS, C. C. (2015). Homossexualidade nas Escolas: as Concepções de Educadores acerca da Homofobia no Contexto Escolar. BOLETIM HISTORIAR, (8).

LUCION, C. (2008). Homofobia na escola pública. Acedido em, 9, 04-10.

VENTURI, G. (2009). Diversidade sexual e homofobia no Brasil. Intolerância e respeito às diferenças sexuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Fundação Rosa Luxemburg Stiffung.

396

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

KANAAN, H. S., TAMANINI, E.

hanensc@gmail.com, btamanini@gmail.com

Palavras-chave: Educação; Gênero; Políticas Públicas; Mulheres Mil

Introdução

Programa Mulheres Mil, que é política com recorte de gênero e tem como objetivo central a inclusão social e educacional de mulheres em situação de vulnerabilidade. Este programa é executado exclusivamente pelos Institutos Federais de educação profissional e tecnológica. O Programa atende prioritariamente mulheres em situação de vulnerabilidade, em uma perspectiva que ultrapassa o critério econômico, reconhecendo a amplitude desse conceito. Discuti também as relações do sujeito em situação vulnerável implica abordar aspectos tais como a situação social e cultural, de status econômico, entre outros. Este horizonte oportuniza experimentar novas estratégias pedagógicas no campo de Educação de jovens e adultos.

Metodologia

Nossas buscas tiveram apoio em levantamento bibliográfico com sistematização das temáticas em estudo, como também em fontes documentais oficiais como planos de curso do programa e planos de aula, notas explicativas das aulas e encontros, imagens, figuras, e matérias de jornais e cadernos das educandas para realizarmos um levantamento inicial sobre o programa Mulheres Mil e seus desdobramentos em Joinville. Em um segundo momento, foi elaborado um estudo sobre a história de luta do movimento de mulheres ao longo do século XX e primeira metade do século XXI pela conquista e ampliação de direitos sociais, bem como a apresentação do Programa como política de educação com recorte de gênero, de abrangência nacional discutindo as relações do sujeito em situação vulnerável, nas mais variadas formas e sua interação social, com foco no acesso a processos formativos no campo da educação como possibilidade de emancipação e condições de acesso aos serviços de saúde, educação, moradia, renda mínima e além da inserção no mundo do trabalho seja através do emprego formal, informal ou mesmo cooeperativado.

Em uma terceira etapa foi definida uma turma do programa para ser e estudada, organizando assim um levantamento de dados das educandas identificando o perfil social, econômico e geracional desse grupo.

Resultados e Discussão

Constatamos por meio dessa investigação que o Programa Mulheres Mil é uma política inclusiva e diferenciada que atua na escolarização e profissionalização, possuí abrangência nacional e com centralidade nas questões de gênero.

Evidenciamos ainda, que o Programa estimulou a reflexão e em muitos aspectos conseguiu instrumentalizar sobre as questões relacionadas à condição da mulher na sociedade. E, de maneira qualitativa fomentou a luta pela igualdade de gênero e o combate à violência contra a mulher. Observa-se também uma tomada de consciência sobre o direito de ter uma vida sem violência e de autonomia para escolher os caminhos

possíveis por uma vida melhor. Implementação local do Programa Mulheres Mil obteve resultados qualitativos significantes em relação à inclusão de mulheres em condições de vulnerabilidade, dentro de um contexto educacional capaz de produzir rupturas e proporcionar melhoria em sua qualidade de vida. Destacamos a necessidade de se associar essa mudança com uma qualificação que contribua para a inserção no mundo do trabalho e melhoria da renda, uma vez que esse é o objetivo primordial do Programa.

Por apresentar conceitualmente instrumentos políticos que contribui para a diminuição da feminilização da pobreza por meio da autonomia econômica das mulheres, o Programa Mulheres Mil necessita ser estruturado conforme o que propõe a sua matriz teórica e metodológica. É necessário que haja o cuidado de se observar os arranjos produtivos locais, as demandas e as possibilidades do mercado de trabalho e, sobretudo, que haja uma interlocução entre os (as) gestores (as) do Programa e os saberes produtivos, setores de serviços, mercado solidário, para a inclusão, permanência e o êxito dessas mulheres no mundo do trabalho, bem como mecanismos para dar-lhes condições de se iniciarem no empreendedorismo solidário, ou associativismo.

Os objetivos específicos do Programa incluíram a elevação da escolaridade, a qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho. Neste aspecto, algumas das educandas decidiram dar continuidade ao seu processo de escolarização e voltaram para as turmas subsequentes do Programa. Outra parte do grupo artesãs de Itapoá- fortaleceu a cooperativa de trabalho com novas ideias para incrementar o negócio, o que representa benefícios para todo o grupo.

Algumas das conquistas desse caminhar têm um caráter inerentemente subjetivo e são, portanto, mais difíceis de mensurar. Isto não significa que sejam menos importantes. Pode-se citar, por exemplo, a (re)construção de laços familiares. Nem todas as experiências foram exitosas. Ao longo do curso algumas educandas acabaram saindo do processo formativo. Os motivos observados foram diversos: falta de identidade com a proposta, colocação profissional durante o curso, a mudança de cidade, ou ainda outras contingências familiares.

Conclusão

O Programa também quebrou alguns paradigmas importantes. Para os Institutos, o ingresso de um público mais adulto e com trajetórias de escolarização e condições sociais tão desiguais foi uma novidade. Aos (as) docentes impôs-se um desafio: encontrar uma metodologia que mediasse os diferentes níveis de escolaridade, origens sociais e valores culturais, com os objetivos da proposta. Para as mulheres participantes do Programa, retomar o processo de escolarização em uma instituição federal de ensino representou um sentimento de inclusão e um exercício de cidadania. As atividades desenvolvidas pelo PMM em Joinville contribuíram de forma significativa para a elevação da autoestima das mulheres, assegurando algo bastante complexo de se conquistar – “o direito de dizer a palavra, a alegria de falar de si”

Referências Bibliográficas

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. A condição humana. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

ABRAMO, L. A situação da mulher Latino-americana. In: DELGADO, D.; CAPELLIN, P.; SOARES, V. (Org.). Mulher e Trabalho: experiências de ação afirmativa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ALTTIMAN, Cristina Navarro; COSTA, Simone de Góes. Revolução Feminina: as

conquistas da mulher no Século XX. 2009. 55f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia)-Faculdade Eça de Queiroz, Jandira (SP), 2009. Disponível em acessado em: 24 maio 2015.

ÀVILA, M. B. In: Transformando as relações de trabalho e cidadania: produção, reprodução e sexualidade. LIMA, M.E.B. et all (Orgs), São Paulo: CUT/BR, NEIM,UFBA, p. 129-142, 2007.

BOGO, Ademar. Lições da Luta pela Terra. Salvador: Memorial das letras, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. 6ª. Edição, Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2009.

CASTRO, M. G. Mulheres chefes de família, esposas e filhas pobres nos mercados de trabalho metropolitanos (São Paulo e Salvador, 1980). Apresentado no Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Caxambu, MG. 1990. Disponível em: < http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/1990/T90V02A12.pdf >.

COSTA, L. C. da. Pobreza, Desigualdade e Exclusão Social, in Sociedade e Cidadania desafios para o século XXI. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como prática da liberdade. 7. ed. Rio de Janeiro: paz e terra,1977

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final e século (org) – Rio de Janeiro: Editoras Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. Vol.1: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999

GENTILLI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação Social, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br >. Acesso em: 21 de maio de 2015

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. Revista Travessia do Centro de Estudos Migratórios, n. 5, p. 58-78, 1989.

GRAMSCI, A. Apuntes de los intelectuales y laorganización de La cultura. Buenos Aires: Nueva Visión, 1972

HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos (1964-1985). 1991. 360f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo

HOBSBAWM, Eric. A era dos extremos - O breve século XX. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1995.

IPEA. Estado, instituições e democracia: democracia. Brasília: Ipea, 2010. Livro 9, v. 2.

LAVINAS, Lena. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. Econômica, Niterói, v. 4, n. 1, p. 25–59, jun. 2002. Disponível em: < http://www. revista econômica v.4n.1 (2002) >. Acesso em: 23 de maio de 2015

LISBOA, T. K. Empoderamento de mulheres e participação na gestão de políticas públicas. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais Participação e Democracia; 25ª 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986

MARX, Karl. O Capital. (obra completa). 8. ed., trad. de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1982

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. SP. Boitempo, 2005

WOOLF, Virgínia. Um teto todo seu. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro:Círculo do Livro, 1990

Fonte Financiadora

CAPES

428

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

ESPINDOLA, I. F., CABRAL, N. P.

isafariasespindola@unesc.net, nana_p_c@hotmail.com

Palavras-chave: Genero; Educação; Audiovisual; Documentação

Introdução

Com o objetivo de formar professoras/es com capacidade para explorar novas ferramentas didáticas no ensino, o Pibid História apresentou em 2015 a proposta de trabalhar com produções audiovisuais e documentos escolares. Com base na proposta, o subgrupo aborda no trabalho o debate de gênero no ambiente escolar, mais precisamente na escola Hercílio Amante com alunas/os do 9° ano do ensino fundamental II, problematizando a ausência das mulheres nas filiações de matrícula da década de 60 a 90 através da produção coletiva de um audiovisual, permitindo que as/os alunas/os percebam as relações de gênero no presente e reflitam sobre momentos na história em que as mulheres foram de certa forma, apagadas.

Metodologia

Para realização do projeto, o Pibid História possibilitou as/os bolsistas formações referentes ao uso do audiovisual e documentação escolar, bem como oficinas e palestras sobre produções audiovisuais no campo histórico. Após as formações o subgrupo realizou a observação em sala de aula e em seguida a exibição e problematização do filme “O menino de pijama listrado”, cujo tema estava sendo discutido em sala de aula, fomentando o debate com base no audiovisual. Refletindo sobre as fontes utilizadas na produção do filme de conteúdo histórico, realizou-se com as/os alunas/os uma oficina de higienização básica de documentos, exercitando assim a reflexão e conscientização da preservação dos documentos. A consulta no acervo da escola foi parte fundamental do projeto, onde o subgrupo conseguiu identificar a ausência das mulheres nas filiações de matrícula, discussão que seria abordada. A socialização do tema mostrou o desconhecimento da turma, e desta forma elaborou-se uma atividade onde tratamos de conceitos básicos como: gênero, sexualidade, igualdade, racismo, feminismo etc. na atividade, questionamos as/os alunas/os sobre como as relações se davam no ambiente escolar, e com base nas respostas realizou-se um debate sobre o tema. Em seguida, dividiu-se a turma em grupos formando uma grande equipe cinematográfica, com roteiristas, câmeras, equipe de trilha sonora, e equipe de pesquisa e de edição. As filmagens foram realizadas pelos anos no ambiente escolar, com professoras, outros alunos e na Universidade pelas bolsistas do projeto. A socialização do tema deu-se por meios digitais.

Resultados e Discussão

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – Subprojeto de História vem colaborando para a formação de docentes, bem como a atualização dos professores em atuação nas escolas, e desta forma trazendo novas discussões para o espaço escolar. A oportunidade de tratar de temas que não são debatidos comumente neste espaço também faz com que nós, docentes em formação, percebamos a

necessidade de cada vez mais aproximar a realidade do aluno com realidade escolar, uma vez que este estabelece suas relações sociais dentro da escola. Desta forma, o projeto abordando a discussão de gênero abre espaço para novas reflexões e novos debate. Desde a formação para a aplicação do projeto na sala de aula, podemos perceber as grandes possibilidades de ensino que vão além do quadro, giz e livro didático. O trabalho com documentação e audiovisual aproxima as/os bolsistas e alunas/os da escola com a relação educação, pesquisa e extensão. Além das novas ferramentas didáticas, tornou-se possível discutir na escola um tema muitas vezes não priorizado. A ausência deste debate torna-se perceptível durante as falas das/os alunas/os, que destacam involuntariamente a transversalidade do tema ao relatar casos de racismo e homofobia no ambiente escolar e social que vivem diariamente. Com a discussão promovida através dos documentos escolares e valorizando o saber prévio das/os alunas/os tornou-se possível problematizar questões que antes era parte de um mundo desconhecido para estas/es e o aprofundamento teórico das bolsistas sobre os temas abordados (audiovisual, documentação e debate de gênero).

Enquanto profissionais da história, o exercício de pesquisa nos documentos escolares possibilitou também uma nova experiência, onde conseguimos perceber além da ausência feminina nas filiações de matrícula, a resistência de outras mulheres. Por exemplo, em meio a aproximadamente cem nomes registrados, encontramos apenas quatro nomes de mulheres, o que nos faz refletir sobre os possíveis processos pelas quais essas mulheres passaram para a realização da matrícula das filhas ou filhos. Questão que deixa margem para um novo projeto.

É importante destacar que a escola trabalhada, sempre obteve o título de uma “escola modelo” na cidade de Criciúma, por realizar projetos pedagógicos voltados a questões sociais, entretanto, no que tange ao debate de gênero a escola deixava a desejar, como foi possível perceber através da atualização do livro de matrícula onde o nome das mulheres passou a aparecer somente em 2013. Após a problematização/debate em sala de aula a elaboração das perguntas realizadas pelas/os alunas/as mostram a necessidade da discussão no espaço: “O que a escola Hercílio Amante faz para promover a igualdade de gênero no ambiente escolar” questionou um aluno do 9° ano durante a entrevista. Ao perceber que a questão não havia uma resposta concreta, e ao assistir a entrevista realizada, a diretora passou a reconhecer a ausência da discussão e considerar a necessidade desta no ambiente escolar para uma melhor relação aluna/o x aluna/o e aluna/o x professora/o.

Conclusão

Além da oportunidade de identificar a ausência feminina nas filiações de matrícula das décadas de 60, 70,80 e 90, e a necessidade de atualização das escolas frente a problemática, conclui-se por fim, que a realização do projeto e os resultados obtidos superaram as expectativas, uma vez que a adesão e dedicação das/os alunas/os da escola para a realização do audiovisual exprime o anseio de estabelecer discussões antes ausentes no espaço escolar. O projeto realizado no ano de 2015 abriu espaço para novas possibilidades de reflexão e conhecimento: para a escola, para a formação dos docentes, para os professores em atuação, mas principalmente para aquelas e aqueles que se reconheceram e se encontram no tema: as/os alunas/os da escola Hercilio Amante.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos: Uso didático dos documentos. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 15 f.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. A história nos meios audiovisuais: entre a veracidade do

registro e o poder evocativo das simulações. In.: História & Audiovisual. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROHDEN, Fabíola; HEILBORN, Maria Luiza, Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual, e Relações étnico-raciais. In.: Gênero e Diversidade na Escola: a ampliação do debate. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T.. História & Documento e metodologia de pesquisa: O trabalho com o documento. São Paulo: Autentica Editora Ltda, 2007. 28 f.

VALIM, Alexandre. História e cinema. In: CARDOSO.Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Novos domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

Fonte Financiadora

CAPES

438

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

VALENTIM, S. S., OLIVEIRA, L., MENDES, M. K. O.

silvanisvalentim@gmail.com, luna.oliveira0@outlook.com, micaellakiane@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação; Mulheres; Relações de Gênero; Diversidade Sexual

Introdução

Nas instituições de ensino é fundamental que se promovam ações centradas nas diversidades. Em 2012, o CEFET-MG institucionalizou a Coordenação-Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID). Este artigo tem como foco a experiência desta Coordenação no desenvolvimento de ações institucionais especificamente vinculadas às questões das mulheres, às relações de gênero e a diversidade sexual. Este estudo de cunho exploratório objetivou: acumular maiores informações a respeito da temática em tela; contribuir com a delimitação da temática a ser aprofundada; orientar sobre as lacunas temáticas a serem preenchidas e áreas em que seria possível estabelecer parcerias. A metodologia utilizada incluiu revisão bibliográfica, assim como o levantamento de centros, núcleos e grupos de estudo sobre mulheres, gênero e diversidade sexual no Brasil, registrados no CNPq.

Metodologia

Observa-se nas instituições públicas de ensino superior de todo país o aumento, ainda que tímido, do número de discentes que pertencem a seguimentos sociais ditos minoritários como afro-brasileiros (as); quilombolas, pessoas de comunidades tradicionais, pessoas de orientação LGBT, mulheres em cursos tradicionalmente frequentados por homens; feministas, dentre outros segmentos (VALENTIM, 2015). Esta pesquisa de cunho exploratório objetivou: acumular conhecimento a respeito da temática de gênero e diversidade sexual; contribuir com a delimitação da temática a ser aprofundada; orientar sobre as lacunas temáticas a serem preenchidas, assim como destacar as possibilidades de parceria institucional. A metodologia utilizada também incluiu a revisão bibliográfica, assim como o levantamento de centros e grupos de pesquisa sobre mulheres, gênero e diversidade sexual (GIL, 2012). A pesquisa-ação foi um importante instrumento neste percurso metodológico, posto que possibilitou a intervenção na problemática social de forma crítica, por meio da mobilização dos participantes para construção de novos saberes (TRIPP, 2005). Por meio da pesquisa-ação (FRANCO, 2005) foi possível, também, construir redes de educadores e profissionais da educação interessados (as) na temática das mulheres, gênero e diversidade sexual. Ao escolher o caminho metodológico da pesquisa-ação almejou-se- a transformação da prática e a identificação das estratégias de ação utilizadas.A pesquisa-ação foi um importante instrumento, posto que possibilitou a reflexão e ação sobre a práxis presente nestes grupos.

Resultados e Discussão

A cultura é dinâmica e constantemente reinventa tradições e significados. Neste sentido, identidade de gênero (a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para as demais pessoas como masculino ou feminino - a forma como nos reconhecemos e

desejamos que as outras pessoas nos reconheçam) é o resultado de uma construção cultural, social e simbólica e não de uma determinação do sexo biológico (LOURO, 2000). Os papéis sócias de homens e mulheres, assim como a identidade sexual e de gênero definem-se pela cultura e nos contextos socioculturais (LOURO, 1997). As instituições de ensino precisam engajar, de forma cada vez mais comprometida, com o desenvolvimento de ações, programas e políticas institucionais que promovam a equidade de gênero e a inclusão social e educacional, sempre em defesa da diversidade humana (VALENTIM, 2014). É importante destacar que as desigualdades raciais e de gênero são duas variáveis capazes de explicar e exemplificar as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira. Vale lembrar que em 1891, no Brasil, tem início uma campanha para que as mulheres pudessem votar, mas somente em 1934 elas puderam votar e serem votadas. Esta questão do voto feminino pode nos dar a dimensão da opressão e negação de oportunidades que sofrem as mulheres afro-brasileiras ao longo da história. Qual era o lugar ocupado pelas mulheres negras no imaginário social no momento da campanha pelo voto feminino no final do século XIX? Qual é o lugar social que este segmento ocupa hoje, no alvorecer do século XXI? As indagações continuam: Políticas de extensão incluem em seus eixos temáticos e linhas programáticas, temas como relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual? A relação entre ensino e extensão pressupõe quais transformações nos processos de ensino-aprendizagem e nos materiais didático-pedagógicos? A relação extensão e pesquisa é capaz de contribuir com processos de empoderamento, autonomia e melhoria das condições de vida da população? A extensão, de fato, promove a construção de uma multiplicidade de saberes, alicerçados tanto nos conhecimentos acadêmicos quanto nos conhecimentos que emanam das experiências e processos de aprendizagem do povo? Relações de gênero devem ser pesquisadas e contextualizadas. O sistema de estratificação social brasileiro está alicerçado em processos em que a cor da pele e raça, assim como a sexualidade e sexo funcionam como mecanismos de segregação e estratificação social. Para garantirmos as transformações sociais e educacionais é necessário, sobretudo, cambiar mentalidades e ações. O levantamento dos centros grupos e nucleos de Pesquisa sobre mulheres, gênero e diversidade sexual apontou para o crescimento, amadurecimento e competência instalada deste segmento. Técnicas de pesquisa-ação foram importantes no percurso metodológico adotado, posto que possibilitaram a intervenção na problemática social de forma crítica, analisando a ação em curso por meio da mobilização dos participantes para construção de novos saberes. Por meio da pesquisa-ação foi possível construir redes de educadores e profissionais da educação interessados (as) na temática em tela.

Conclusão

Este estudo apontou para a intencionalidade de ações em torno da temática das mulheres, relações de gênero e diversidade sexual em instituições de ensino superior. Apresentamos o resultado de tal levantamento na versão completa deste artigo. Para efetivarmos transformações sociais e educacionais é necessário, sobretudo, mudar as mentalidades e as ações humanas no que tange as relações sociais de gênero. Técnicas de pesquisa-ação foram um importante instrumento neste percurso metodológico, posto que possibilitaram a intervenção na problemática social de forma crítica. Analisou-se a ação em curso por meio do levantamento dos centros, núcleos e grupos de pesquisa sobre mulheres, gênero e diversidade sexual, destacando-se a consistência e mobilização dos integrantes destes segmentos para construção de novos saberes, práticas e intervenções.

Referências Bibliográficas

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, Guacira L. (org). O Corpo educado: pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. L., Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALENTIM, Silvani S. Interculturalidade, multiculturalismo e produção do conhecimento no contexto educacional. In: TONINI, A M; OLIVEIRA, B. R (Orgs.). Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores. Juiz de Fora: Editar, 2015

VALENTIM, Silvani S.; PINHEIRO, Karine L. M. Ações afirmativas de base racial na educação pública brasileira. Educação & Tecnologia. Vol. 20, n 1. 2014.

Fonte Financiadora

PIBIC/CNPq

456

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

ROCHA, A. F.

anandafigr@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Profissional; Mulheres; Educação; Trabalho

Introdução

A história das mulheres em uma sociedade patriarcal sempre foi de submissão aos desejos e necessidades masculinas. Seu espaço, determinado pelos interesses do homem mais próximo, geralmente o pai, seguido pelo esposo. De maneira semelhante, a história da Educação Profissional e Técnica no Brasil – direta intersecção entre trabalho e educação - revela um constante estado de subordinação aos interesses do capital. Considerando a categoria trabalho central na manutenção do status quo e a educação como espaço privilegiado de reflexão, empoderamento e construção de liberdades e de sujeitos autônomos, este artigo buscou compreender a participação feminina na formação profissional brasileira, em seus avanços e retrocessos.

Metodologia

O presente estudo, de natureza exploratória, possui abordagem qualitativa e se construiu a partir de revisão bibliográfica e análise documental.

Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Para tal, inicialmente, utilizamos Simone de Beauvoir (1970;1980) para discutir o conceito de mulher/mulheres e de feminino. Em seguida, o trabalho se debruçou em um breve retrospecto histórico da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil (FONSECA, 1961; WERMELINGER, MACHADO, AMANCIO FILHO, 2007; WINCKLER, SANTAGADA, 2012). Finalmente, alcançamos o principal objetivo do artigo, com (HIRATA, ZARIFIAN, 2003; LOURO, 2012) na discussão da situação da mulher na sociedade capitalista (MORAES, 2003; RAGO, 2012; SAFFIOTI, 2004, 2013) e de sua participação histórica na educação profissional (BRASIL, 2014; MACHADO, 2010; RAGO, 2012; TEIXEIRA, 2008; WEINSTEIN, 2000).

Muito semelhante à pesquisa bibliográfica, para Gil (2010) a análise documental difere na natureza das fontes. Esta análise foi realizada, de modo complementar, em documentos brasileiros da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio que faziam referência a participação e ao lugar das mulheres nesta modalidade de ensino ao longo da história (BRASIL, 1937; 1996; 2009; 2011a; 2011b; INEP, 2008; PNE, 2015).

Resultados e Discussão

“O presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens” (BEAUVOIR, 1970. p. 15). A história das mulheres na educação profissional, assim como na história geral da sociedade patriarcal, esteve sempre secundarizada e submissa aos desejos e necessidades masculinas. Se até mesmo os homens foram vítimas dos interesses do Estado burguês, que por um longo período teve na educação profissional um pilar para a construção de uma sociedade capitalista, as mulheres estavam ainda mais submissas aos movimentos sociais e econômicos da época.

Se, inicialmente, a educação profissional e técnica teve como principal objetivo o fim da "vadiagem", disciplinando, domesticando e sujeitando os sujeitos de classes baixas e geograficamente periféricos, posteriormente buscou formar mão de obra para as indústrias brasileiras, gerando progresso econômico ao país e financeiro para uma parcela não da população brasileira, especialmente os proprietários dos meios de produção.

Com relação a participação feminina como alunas ou docentes, observamos que estas foram secundarizadas e aceitas em espaços renegados pelos homens. Por um longo período, os cursos profissionais oferecidos às mulheres objetivavam, na verdade, não formar uma profissional, mas disciplinar a mulher à condição de boa esposa e mãe. Por isso, foi comum uni-los à moral cristã da época. "As mulheres deveriam ser mais educadas que instruídas" (LOURO, 2012, p. 446). Esta frase, aclamada pela sociedade do final do século XIX, dá o tom da história das mulheres na educação profissional brasileira. Para as mulheres de classe média, bastava que conhecessem as supostas atividades

Conclusão

A educação para o trabalho, atualmente chamada de Educação Profissional e Técnica, é reduto histórico de excluídos. Neste sentido, afirmamos que a presença das mulheres no ensino profissional se deu da mesma maneira que ocorreu na sociedade daquela determinada época: diretamente subordinada aos interesses progressistas da nação, patriarcais da sociedade e machistas da família tradicional. As mulheres que passaram pelo ensino profissional no século XX, sejam como docentes ou alunas, possuem uma história que se confunde com a das trabalhadoras dos dias atuais - ainda fortemente submissas a um Estado patriarcal. No entanto, têm agora novos espaços e estratégias, inclusive do governo, para resistir e construir uma nova história.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo – fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

_____. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1980.

BRASIL. Constituição (1937) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao34.htm. Acesso em 24 jan. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 jan.2015

_____. Ministério da Educação. Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. Publicado em 23 set 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 04 fev. 2015.

_____. Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011. 2011a Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Disponível em: http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. 2011b Disponível em: http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/lei-12.513-2011-pronatec.pdf Acesso em 25 jan. 2015.

_____. Mulheres mil: Pronatec – Brasil sem miséria. 2014. Ministério do

Desenvolvimento Social e Ministério da Educação. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_mulheres_mil.pdf Acesso em 19 fev. 2015.

FONSECA, Celso Suckow. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philipe. O conceito de trabalho. In: Trabalho e Cidadania ativa para as mulheres - desafios para políticas públicas. Marli Emílio (Org.) São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

INEP. Censo da educação profissional. Censos especiais. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censos-especiais Acesso em 25 jan. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In.: PRIORE, M. D. (org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-482.

MACHADO, Maria Lucia B. Racionalidade, trabalho e “harmonia social”: configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960). 2010. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação no Estado de São Paulo (1873 a 1934). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PNE, Observatório do. Metas do PNE: 11 - Educação Profissional. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional/ indicadores Acesso em: 01 mar. 2015.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In.: PRIORE, M. D. (org.) História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 578-606.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Mulher e Capitalismo. In: SAFFIOTI, Heleieth I.B. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Parte 1, p.51-107.

TEIXEIRA, Carla Costa. Interrompendo rotas, higienizando pessoas: técnicas sanitárias e seres humanos na ação de guardas e visitadoras sanitárias. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2008, vol.13, n.3, p. 965-974.

WEINSTEIN, Barbara. (Re) Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964). São Paulo: Cortez; Universidade de São Francisco, 2000.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena and AMANCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2007, vol.15, n.55, pp. 207-222. Disponível em: http://www.scielo.b¬¬¬r/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200003 Acesso em: 12 fev. 2015.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? Indic. Econ. FEE, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012. Disponível em: http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2012/03/2631-15865-1-PB.pdf Acesso em: 12 fev. 2015.

Fonte Financiadora

Programa UNIEDU Pós-Graduação

498

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

BARROS, D. F.

dbarros1987@hotmail.com

Palavras-chave: Gênero; Docência Masculina; Educação Infantil

Introdução

Este trabalho pretende apresentar as intenções de pesquisa de Mestrado, ainda em fase inicial, que venho realizando no Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESC, na qual pretendo articular os temas docência masculina, gênero e Educação Infantil, tendo como lócus a rede municipal de ensino de Torres/RS.

O objetivo geral é compreender como a docência masculina contribui para a construção/desconstrução das normas de gênero constituidoras das identidades das crianças na Educação Infantil.

A literatura prevista fundamentar-se-á em autores/as como Louro (1997, 2000), (SCOTT, 1995), (BUTTLER, 2006), (ROSEMBERG, 2001), (YANNOULAS, 2011, 2013), (MONTEIRO; ALTAMANN, 2014); (KUHLMANN 2000, 2001), (KRAMER, 1999, 2003, 2006), (SARMENTO, 2009), (ARANHA, 2006), entre outros.

Metodologia

Inicialmente, será realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

O próximo passo será apontar os processos históricos que constituíram a Educação Infantil buscando perceber a (in)visibilidade do gênero na Legislação Educacional e nas Políticas Públicas Nacionais que tratam deste nível de ensino, analisando também a documentação existente no Município e na Escola em que serão realizadas as observações in loco.

Na sequência, abordar-se-á a representação social da docência, tratando da feminilização/feminização do magistério, da divisão sexual do trabalho, das identidades de gênero, masculinidades e da docência masculina.

Posteriormente, serão realizadas observações in loco, em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no município de Torres/RS, buscando perceber como a arquitetura escolar e as práticas pedagógicas refletem as marcas de gênero e contribuem para a construção/desconstrução destas normas.

De cunho qualitativo, a priori, esta pesquisa lançar-se-á da abordagem teórica da Nova História Cultural (MEIHY, 2005; PESAVENTO, 2005), e fará uso de fontes documentais e entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e transcritas, para buscar compreender de que maneira os professores foram constituindo suas identidades, no decorrer de suas trajetórias de vida e docência, pontuando desafios e facilidades ao exercerem uma profissão majoritariamente feminina.

Resultados e Discussão

Conforme apontado na introdução deste trabalho, esta pesquisa ainda está em fase

inicial, no momento está sendo realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, buscando pesquisas desenvolvidas em nível de pós-graduação stricto sensu. Estão sendo utilizados diferentes descritores durante a busca, objetivando um acesso mais específico a estes trabalhos: homem/ns na Educação Infantil; professor/es homens (na Educação Infantil); docência masculina (na Educação Infantil); gênero e docência masculina (na Educação Infantil); representação social da docência masculina; gênero e práticas pedagógicas.

Dos registros localizados na BDTD, uma análise preliminar aponta que apenas nove tratam diretamente da temática que se pretende abordar nesta pesquisa e foram realizados entre os anos de 2005 e 2014, porém nem todos estavam disponíveis por completo, apenas encontravam-se os resumos, nestes casos, buscaremos contato com os programas de pós-graduação e/ou com os autores/as para que possa ser realizada uma verificação mais aprofundada das temáticas que abordam.

Quanto ao levantamento realizado no portal da CAPES, foram encontradas apenas cinco dissertações relacionadas à temática, uma datada de 2011 e outras quatro de 2012 (quando do levantamento, não foram encontrados estudos anteriores a 2011).

Deste modo, ao final deste levantamento preliminar, obteve-se acesso a quatorze trabalhos, entre dissertações e teses, os quais ainda estão em processo de leitura para se efetive parte do levantamento bibliográfico, contudo, já vem sendo possível apontar que ainda há poucas pesquisas acadêmicas, especialmente nos estudos referentes a gênero, docência masculina e Educação Infantil, dado o pequeno número de trabalhos que foram encontrados.

Para aprofundar o entendimento de como se dá a constituição do docente na Educação Infantil, faz-se necessário compreender o processo histórico e cultural que determinou as condições do exercício da docência no Brasil para professoras e professores, neste sentido ainda estamos buscando os artigos, teses e dissertações que tratam desta temática, por ora, encontramos principalmente em Kuhlmann (2000, 2001), Kramer (1999, 2003, 2006) e Vasconcellos (2005), possibilidades de compreendermos os processos históricos de constituição e implementação da Educação em âmbito brasileiro.

O levantamento das legislações específicas a este nível de ensino também está em fase inicial e permitirão compreender como se deu/dá sua implementação, bem como possibilitarão nossa percepção de como a temática de gênero vem perpassando por esses documentos.

O entendimento a cerca da temática gênero também vem sendo construído, principalmente amparado pelas ideias de Buttler (2006), Louro (1997) e Scott (1995), as quais ainda necessitam de aprofundamento.

Ainda temos um longo caminho pela frente, de análise de documentos, realização, transcrição e análise das entrevistas, para enfim, realizar o tratamento e cruzamento dos resultados obtidos.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi apresentar nossa intenção e os caminhos que se pretende percorrer nesta pesquisa de Mestrado do PPGE-UNESC. Ainda não é possível apontar conclusões acerca desta pesquisa, que está dando seus primeiros passos, contudo algumas inquietações já vêm sendo possíveis.

Quais as funções, as possibilidades, o permitido e o negado ao professor do sexo masculino ao atuar com crianças pequenas? Suas atitudes e ações podem ser as mesmas com os meninos e meninas? Afinal, o que é gênero e o qual sua relação com os

processos educacionais?

Estas e outras questões irão nortear este estudo, para que seja possível compreender como a docência masculina contribui para a construção/desconstrução das normas de gênero no espaço educacional infantil.

Referências Bibliográficas

BUTLER, Judith. El Reglamento Del gênero. In: BUTLER, Judith. Deshacer el Género. Barcelona: Paidós Ibérica. 2006. Cap.2, p.67-88.

KRAMER, Sonia. (Org.). Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 1999.

_____. A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no brasil: educação infantil e/é fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006

KUHLMANN Júnior Moysés, (2001). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. [online]. São Paulo nº 14, p. 5-18 mai-ago, 2000. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02 >. Acesso em: dez. 2015

LOURO, Guacira Lopes (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral. 5º ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTAMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. Cad. Pesqui. [online]. 2014, vol.44, n.153, pp. 720-741. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a12v44n153.pdf >. Acesso em: dez. 2015

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Rev. Estud. Fem [online]. 2001, vol.9, n.2, pp. 515-540. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf > Acesso em dez. 2015

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro, Gryphus, 2005.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p.87-110. Disponível em: < http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/04/trabalhadoras.pdf. Acesso em set. 2015

_____. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. Temporalis, Brasilia (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011. Disponível em: < http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368/1583 >. Acesso em set. 2015

Fonte Financiadora

PROSUP/CAPES

509

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

DIAS, A. T. B. B. B., ROSSETTO, C. R., MARINHO, S. V., SALVARO, G. I. J.

bianca@unesc.net, rossetto@univali.br, sidnei@univali.br, giovanasalvaro@unesc.net

Palavras-chave: Igualdade de Gênero; Divisão Sexual do Trabalho; Pesquisa Qualitativa

Introdução

Abramo (2004) colocou que, apesar de as mulheres terem aumentado o seu grau de escolaridade, isso não as coloca em condições de igualdade com os homens no ambiente profissional: ou seja, as mulheres precisam ter uma escolaridade maior que os homens para conseguirem a mesma oportunidade de trabalho, havendo dessa maneira uma divisão sexual do trabalho. Nesse mesmo sentido, Cappelle et al. (2007) defenderam que, embora tenham havido transformações nos papéis desempenhados pelas mulheres no âmbito familiar (reprodutivo) e profissional (produtivo), permanecem ainda desequilíbrios em vários aspectos.

Torna-se, portanto, importante analisar as ações, no plano Nacional, implantadas em termos de leis, órgãos de apoio, conferências e Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e relacioná-las com as três ondas do movimento feminista.

Metodologia

Acerca do delineamento metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa descritiva. Alves-Mazzotti e Gewanddsznajer (1999) argumentaram que a pesquisa qualitativa enfatiza e valoriza os aspectos humanos, as interpretações do saber sobre o mundo social, bem como a interpretação e compreensão do próprio pesquisador e das pessoas acerca do fenômeno estudado. Além disso, a pesquisa qualitativa permite, no dizer de Desalauriers e Kérisit (2008, p. 138), que a amostra da pesquisa qualitativa “[...] não se constitui ao acaso, mas sim em função de características precisas, que o pesquisador pretende analisar.”

Foram coletados dados secundários que se configuram como ações no plano institucional, para combater a desigualdade de gênero no território brasileiro. Foram consultados para a pesquisa: legislação brasileira; United Nations Human Rights. Committee on The Elimition of Discrimination Against Women; Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher – Unifem. Unifem – Onu Mulheres Brasil E Cone Sul; Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Centro Feminista de Estudos e Assessoria. I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres; Organização Internacional do Trabalho (Oit); Ministério da Educação: Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. Os resultados são apresentados em ordem cronológica dos acontecimentos.

Resultados e Discussão

São três as ondas do movimento feministas segundo Calás e Smircich (1999). A primeira, que foi até a década de 1960 – buscavam reivindicar igualdade nos direitos políticos, sociais e econômicos. No Brasil, tivemos a primeira ação por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei, nº 5.452, de 1943, capítulo III, que trata acerca da

Proteção do Trabalho da Mulher. Por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, estava explicitada a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

O foco da segunda onda – décadas de 1960 e 70 – foi o acesso e a representação no ambiente público. As conquistas foram limitadas no Brasil: obtivemos avanço em relação ao patriarcado por meio do Estatuto da Mulher Casada – Lei 4.121/1962, e do direito ao divórcio - Lei n. 6.515/1977.

A partir da década de 1980 – com a chamada terceira onda, na qual são evidenciadas as diferenças entre sexo e gênero, o Brasil avança consideravelmente. Inicia com a Constituição de 1988, em seu capítulo Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, a qual ratifica e legitima que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações". Desde então são várias as ações afirmativas no sentido de buscar essa igualdade, dentre elas, citamos acerca da legislação: Lei do Concubinato (Lei n. 8.971/1994), Lei 9.100 – estabeleceu a cota mínima de vinte por cento das vagas de cada partido ou coligação para mulheres e a Lei nº 11.340 – Lei Maria da Penha. Além dessas, há as três edições do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres que visam à consolidação das políticas públicas. São ainda ações incipientes que materializam a preocupação com a situação de desigualdade da mulher em diversas esferas.

Também houve avanços na infraestrutura administrativa do governo federal com o objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente, por meio da criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003. Vinculadas à SPM, foram instituídas três secretarias: I – Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres (SAE) e vinculados a ela foi instituído o Comitê Técnico de Estudos de Gênero e Uso do Tempo (CGUT) e a Coordenação Geral de Direitos do Trabalho das Mulheres.

Na segunda Secretaria – a de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (SEV), estão alocadas: Coordenações Gerais de Fortalecimento da Rede de Atendimento; Coordenação da Central de Atendimento à Mulher; Coordenação de Ações Preventivas e Garantia de Direitos. A terceira Secretaria – de Articulação Institucional e Ações Temáticas (SAIAT) – busca desenvolver a autonomia das mulheres.

Essas ações, de certa forma ainda embrionárias e com certo atraso com relação ao que o movimento clama em outros países em que o feminismo já tem lutas mais consolidadas, indicam que o nosso país está acordando para essa temática e buscou o caminho pela tríade: das políticas públicas, Planos Nacionais I, II e III e as secretarias do Governo Federal.

Conclusão

Percebe-se que as ações realizadas por meio da lei do Trabalho em 1943 e da Constituição Federal, embora incipientes, promoveram avanços na luta pela igualdade de gênero, já que tais realizações foram para tornar a mulher visível na sociedade. Com o movimento internacional do feminismo, os governantes brasileiros também passaram a refletir sobre a temática. Abramo (2007) ressaltou que tais ações foram realizadas para atender às solicitações dos movimentos feministas e são para avançar no mesmo sentido de ações realizadas nos países latino-americanos. Mas são insuficientes, porque, entre outros motivos, o número de programas é limitado. Mas pontua que são relevantes, já que colocam a temática na agenda pública, além de trazerem para o governo federal a incumbência de estabelecer políticas públicas nesse sentido.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Laís Wendel. ¿Inserción laboral de las mujeres en América Latina: una fuerza

de trabajo secundaria?. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 2, ago. 2004, p. 224-235. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23969.pdf. >. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?. 2007. 328 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102007-141151/pt-br.php >. Acesso em: 11 out. 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDDSZNAJER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In:_____. Os métodos nas ciências e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thompson, 1999. p. 147-165.

CALÁS, Marta B.; SMIRCICH, Linda. Do ponto de vista da mulher: abordagens feministas em estudos organizacionais. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (Orgs.). Handbook de estudos organizacionais: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. p. 275-329.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves et al. A produção científica sobre gênero nas organizações: uma meta-análise. Read: revista eletrônica de administração, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p.502-528, dez. 2007. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/39960/25469 >. Acesso em: 12 abr. 2015.

DESLAURIERS; Jean-Pierre; KERISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser, Petrópolis: Vozes, 2008. p.127-234.

536

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

536 - A FABRICAÇÃO DE MENINAS MEDIADA PELA INTERNET

FERREIRA, A. P.

anapaulakarenina@yahoo.com.br

Palavras-chave: Gênero; Internet; Pedagogia Cultural

Introdução

A construção do gênero feminino é permeada por questões históricas e culturais, numa elaboração social na qual os sujeitos não são assujeitados, mas estabelecem graus de concordância e discordância com o padrão, com a norma. Utilizando da Pedagogia Cultural se entende que essa construção não está restrita ao universo escolar, mas em todas instâncias de elaboração do conhecimento. Tendo em vista o crescimento do acesso da internet pelas crianças e preocupando-se com o que estão sendo expostas, objetiva-se refletir sobre a construção do modelo feminino e qual perspectiva está implícita, analisando em especial os sites destinados principalmente ao público feminino infantil.

Metodologia

O presente estudo está comprometido com uma perspectiva de gênero sob o viés histórico-cultural, o que significa problematizar a abordagem pautada nas questões biológicas e trazer à tona os condicionantes históricos e culturais que educam os corpos e criam os modelos masculinos e femininos. A intenção de um olhar que fuja de interpretações biologizantes é evidenciar a construção de gênero na sociedade, a supremacia masculina, a legitimação de certos discursos e identidades e a marginalização de outros.

Compreendendo que não apenas a escola usa de pedagogias para a escolarização de gêneros, mas toda a sociedade, esse artigo fundamenta-se na Pedagogia Cultural. Essa pedagogia pressupõe que a educação está imbricada em toda sociedade, mediante canais de televisão, internet, brinquedos, publicidade, jogos, cinema, produções artísticas e acadêmicas, e toda forma de elaboração do saber, o qual é difundido como regime de verdade fabricando identidades permeadas por linguagem e sentidos.

A partir dessa perspectiva, busca-se analisar conteúdos, linguagens e discursos presentes nos sites destinados ao público infantil feminino e possíveis implicações na constituição dos valores e subjetividades, questionando-se a opressão de gênero. Dentre os sites analisados estão o da Barbie, Super Meninas, Polly Pocket e Monster High que estão entre os mais acessados entre as meninas.

Resultados e Discussão

A questão de gênero e a sexualidade não são naturais, pois se assim fossem seriam vivenciadas universalmente do mesmo modo (LOURO, 2013). Dentro de cada cenário político, cultural, econômico há discursos que regulam e normatizam e as instâncias sociais tais como a escola, a família, a igreja, a mídia propagam até mesmo de forma estereotipada dois modelos bem delimitados: o modelo masculino e o feminino. Desde o nascimento as crianças são encaminhadas por certas trilhas de acordo com seu gênero (RIBEIRO, SOARES, 2013). O menino segue o caminho para virilidade, competição, abertura para o espaço público, lealdade para com os colegas, mas sem demonstrar

muito afeto ou intimidade, pois caso contrário, corre-se o risco de chacotas homofóbicas. Muito cedo aprendem o apartheid sexual (LOURO, 2013), segregando ou tratando com indiferença aqueles que não correspondem à norma heterossexual. Já as meninas são conduzidas pelas trilhas da meiguice, docilidade, submissão, cuidado, destinação aos espaços privados ou que sejam socialmente destinados às mulheres, como a docência, enfermagem ou secretariado.

A pesquisa analisou quatro sites e em sua organização estrutural traz a estereotipia da cor rosa como cor dominante e a figura feminina numa preocupação excessiva com a aparência. Os jogos giram em torno de maquilagens, troca de roupa, compra de acessórios. Evidencia-se o papel social da mulher na sociedade de consumo: se em certa medida consumidora de produtos de beleza, por outro lado, objeto consumível, no qual se enveredam caminhos para transformar a menina em corpo destinado à sedução, em corpo desejável e objetificado. Diante desse imaginário proposto pelos sites se cria condições para que a menina continue a ocupar a subserviência, inclusive a subserviência sexual, do “segundo sexo”, sempre na necessidade de se revestir por maquiagem e moda, como se fosse incompleta e necessitasse para ser vista desses adereços.

O site Super Meninas tem no seu menu inclusive itens tais como “namoro”, “bebês” no qual aprece personagens de desenhos grávidas, amamentando ou ninando um bebê. O que se nota é que a sociedade mudou para se conservar. Se no século XX eram comuns colégios para um público especificamente feminino com toda uma ideologia de preparar donas de casa e boas mães, na contemporaneidade as escolas são mistas, mas discursos e representações sociais do papel feminino de cuidado e docilidade ainda permanecem, intervindo na construção de suas subjetividades.

A mídia e a internet reproduzem as marcas do que é socialmente valorado através de seus produtos, linguagens, representações. Beleza, juventude, ostentação, desenvoltura, são os valores prescritos desde mais tenra idade para ambos sexos, mas para a menina a dureza de assumir esses atributos é ainda mais doloroso, tendo em vista uma sociedade que ainda a coloca em situação de dependência do gênero masculino ou de inferioridade. Na ânsia de agradar, ser visível ou se equiparar à valoração do gênero masculino, a menina logo aprende as representações sociais que lhe fazem parte e toma pra si o papel de segui-las. As que não participam dessa dinâmica são tidas como relaxadas, assexuadas, desleixadas, masculinizadas, “anormais”.

Conclusão

Longe de questões moralistas, mas tendo em vista que a internet também traz uma educação de corpos, o presente estudo trouxe reflexões a respeito da exposição de crianças, principalmente meninas, a uma erotização precoce, sem trabalhar em contrapartida uma sexualidade questionadora dos papéis de homens e mulheres. Cabe ainda uma crítica à essa formatação estereotipada nos sites do que seja homem e do que seja mulher, e que se reflita sobre a organização dos mesmos para atender não a grupo determinados de meninos e meninas, mas de crianças, nas suas necessidades diversas de brincar, jogar, ler, interagir, comunicar, viver em plenitude a infância.

Referências Bibliográficas

BARBIE. Disponível em < http://www.barbie.com/pt-br > Acessado em: 20 dez. 2015, 15:00.

LOURO, Gaucira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In. SILVA, T. T. da, O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MONSTERHIGH. Disponível em < http://www.monsterhigh.com/pt-br/character/index.html

> Acessado em: 20 dez. 2015, 17:10.

POLLYPOCKET. Disponível em < http://www.pollypocket.com/pt-br/ > Acessado em: 20 dez. 2015, 16:20.

QUADRADO, Raquel Pereira. A adolescência como construção sociocultural e histórica. In. RIBEIRO, Paula Regina C. (org.). Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – anos finais. Rio Grande: FURG, 2013.

RIBEIRO, Paula Regina C., SOARES, Guiomar Freitas. As identidades de gênero. In. RIBEIRO, Paula Regina C. (org.). Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – anos iniciais. Rio Grande: FURG, 2013.

SILVA, Fabiane F., MAGALHÃES, Joanalira C. Descolad@s, divertid@s, atrevid@s e diferentes: discutindo representações de gênero. In. RIBEIRO, Paula Regina C. (org.), Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – anos finais. Rio Grande: FURG, 2013.

SUPERMENINAS. Disponível em < http://www.supermeninas.com.br/bebes.html > Acessado em: 20 dez. 2015, 16:00.

565

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

SANTOS, J. F. M., SOUSA, C. G., PEREIRA, P. S., SILVA, C. E. M., RODRIGUES, A. C. S.

joseliane.santos@gmail.com, klehomara@hotmail.com, priscilasousa.net@hotmail.com, carloseduardolimoeiro8@gmail.com, claudiacavn@yahoo.com.br

Palavras-chave: Sexualidade; Adolescência; Experiência

Introdução

Na adolescência, período crítico do desenvolvimento da sexualidade, geralmente ocorre o primeiro contato sexual com envolvimento genital. Porém, podem ocorrer manifestações sexuais entre pessoas do mesmo sexo que estão se descobrindo, experimentando o que é ser homem e/ou ser mulher. Trata-se de fase de experimentação que contribui na construção da identidade sexual futura. A sexualidade também é percebida através dos pensamentos, fantasias, desejos, atitudes, valores, comportamentos, práticas e nos relacionamentos. A interação dos fatores biológicos, psicológicos sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais influenciam as práticas sexuais de cada grupo social. (FREITAS, 2010). Nesse contexto, o trabalho tem como objetivo fazer um questionamento com adolescentes relatando suas primeiras experiências sexuais, a fim de obter dados que possam ajudar no entendimento dessa problemática.

Metodologia

Foi realizada uma entrevista com seis alunos do colégio CAVN, idades entre 16 e 20 anos , onde se abordou um questionário semiestruturado, com duração 30 minutos, onde a identidade dos entrevistados foi mantida em sigilo para não expor os mesmo. O roteiro apresentava perguntas pertinentes aos seus perfis, que foram observados no seu âmbito escolar para formulação do mesmo, além do comportamento que eles tinham na vida escolar e o comportamento com seus familiares diante a sua opção sexual.

O roteiro de entrevista, composto de três partes, contava com perguntas abertas e fechadas. A primeira investigava dados pessoais do adolescente: idade, renda familiar, escolaridade, trabalho, uso de bebidas alcoólicas e outras drogas. Na segunda parte da entrevista perguntamos-lhes detalhadamente sobre a família: com quem morava, opinião sobre os pais, seu relacionamento com cada um dos genitores e ocorrência ou não de violência familiar. Estas questões abertas tivemos o cuidado no sentido de não sugestionar as respostas. Na terceira parte, indagamos acerca de suas experiências sexuais: a primeira relação, quando e com quem ocorreu, número de parceiros, uso de preservativo, histórico de prostituição e abuso sexual. As entrevistas não foram gravadas, ou seja, as informações nelas contidas foram registradas a mão pelos próprios entrevistadores. Além das anotações de respostas abertas e sem citar nomes. Os adolescentes foram entrevistados com respeito à privacidade confidencialidade e sigilo.

Resultados e Discussão

Diante das respostas foi trazido a restrição que este assunto do homossexualismo ainda não é tratado com seus familiares como deveria ser, mesmo com a mídia, internet e

outras fontes de informações que conscientizam sobre a opção sexual e é na família que os valores são agregados, transmitidos, ensinados e se dá muito mais pela vivência. . O grande problema é que já estamos no pleno século 21 e dificilmente isto é abordado nas escolas, pelo menos aqui no Brasil - as instituições estaduais e municipais de ensino mal fornecem a educação básica para os seus alunos, imaginem abordar a sexualidade. Muito se fala em doenças sexualmente transmissíveis e as infinitas formas de evitar a gravidez, mas é muito raro que se falem da masturbação e da homossexualidade.

A primeira relação sexual também destacado com o mesmo sexo entre 11 e 14 anos, esta iniciação sexual é uma fase complicada pra qualquer orientação sexual, mas quando se trata de uma relação homossexual outros fatores se somam pra aumentar a pressão já que este processo de perder a virgindade acaba se misturando de como se assumir e passar esta ideia para os que convivem perto dele. Além disso, foi abordado o uso de camisinha nas relações com seus parceiros, onde estes são preocupados em relação a doenças sexualmente transmitidas. Nesse, contexto a adolescência constitui um período de dúvidas em que o processo de firmar uma identidade envolve inúmeros conflitos: desde a despedida da infância, passando pela descoberta das mudanças do corpo e da dimensão emocional, até a escolha do caminho para a vida adulta, tudo isso ocorrendo ao mesmo tempo.

A prostituição tem seu alto índice, mas neste grupo que foi feita a pesquisa todos foram contrario a este tipo de apelo já que os mesmos tem uma boa renda familiar, geralmente só acontece quando são de baixa renda e acabam se envolvendo nesse tipo de pratica para muitas vezes sobrevivência ou refugiu.

Também foi identificado o uso de drogas licita e ilícitas, onde o uso de entorpecentes é de uso continuo, segundo o The Independent, para David Stuart, da London Friend, a única organização sobre uso de drogas e álcool voltado para a população LGBT no Reino Unido, os sentimentos de

Conclusão

Ao termino da pesquisa conclui-se que a relação com escola é o local onde este grupo se sente melhor em expressar o seu desejo sexual, tornando-se um refugio para os mesmo já que não tem esta intimidade com seus familiares, com isso os reprimindo muitas vezes pelo preconceito que sofrem pela sociedade. Portanto, as agressões e ameaças além de outros tipos de violência, e os medos que esses familiares, externam quando se deparam com a possível existência de um filho homossexual, fazendo com que os mesmo escondam sua identidade sexual. Diante, disso muitos relataram o uso de drogas e prostituição devido ao preconceito sofrido pelos pais e pela sociedade.

Referências Bibliográficas

BEANI, T; A SOCIEDADE E A HOMOSSEXUALIDADE NOS DIAS ATUAIS. Tema: Homossexualismo. 2011. Disponível em: http://www.puntel.com.br/redacoes-dos-alunos/mostra.php?cr=355 Acesso em: 19/12/2015

FREITA, K.R; DIAS, S. M. Z; Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2010 Abr-Jun; 19(2): 351-7.

GIUSTI I.; A primeira vez: como é ser o primeiro parceiro gay de alguém? . IG São Paulo Disponível em : http://igay.ig.com.br/2013-08-21/virgindade-como-e-ser-o-primeiro-parceiro-gay-de-alguem.html Acesso em 23/11/2015.

MARINHO J; Gays usam sete vezes mais drogas que a população em geral, diz estudo. http://acapa.virgula.uol.com.br/mobile/noticia.asp?codigo=20722 Disponível em 21/11/2015

RODRIGUES, H; CLÁUDIA DE CASTRO LIMA, C. C; 2008 Vale tudo: Homossexualidade

na antiguidade. Revista guia do estudante. Disponível em: http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/vale-tudo-homossexualidade-antiguidade-435906.shtml Acesso em: 19/11/2015.

TEIXEIRA J; Homossexualidade Feminina: o amor por meio da invisibilidade? Site de publicações Disponível em : https://psicologado.com/psicologia-geral/sexualidade/homossexualidade-feminina-o-amor-por-meio-da-in-visibilidade Acesso em: 22/11/2015

588

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

588 - "BULLYING HOMOFÓBICO" NO PRIMEIRO CICLO DE ENSINO

SILVA, C. E. M., NUNES, C. A. L., RODRIGUES, A. C. S., SOUSA, C. G., SANTOS, J. F. M.

carloseduardolimoeiro8@gmail.com, carina.lima05@gmail.com, claudiacavn@yahoo.com.br, klehomara@hotmail.com, joseliane.santos@gmail.com

Palavras-chave: Bullying; Escola; Homofobia; Homossexualismo; Infância

Introdução

De acordo com estudos os sinais da homossexualidade são perceptíveis na infância. Segundo PEDROSA (2010) “é possível notar a homossexualidade na criança a partir dos 5 anos”. Homossexuais assumidos relatam que se descobriram desde sua infância.

Homofobia é o termo usado para chamar qualquer tipo de discriminação e/ou aversão aos homossexuais, assim, o bullying homofóbico é sim um ato de homofobia, mesmo que seja cometido por crianças ou adolescentes [...] o papel do professor é extremamente importante na ruptura das agressões e na manutenção do respeito dentro e fora da sala de aula. Trazer a diversidade para dentro da escola e fazê-la ser respeitada é indispensável à manutenção dos direitos humanos. (RAFAELA, 2012).

Metodologia

O trabalho foi realizado no terceiro ano do 1° ciclo, em uma escola de ensino fundamental, a sala composta por 19 alunos com idades entre 8 e 12 anos. Situada na zona urbana do município de Solânea - PB.

Encontramos no intervalo para recreação vários momentos de “Bullying homofóbico” entre os alunos, foi perceptível que ocorria isoladamente com um determinado aluno, do sexo masculino com 9 anos de idade.

A princípio era perceptível que o aluno durante o intervalo não interagia com as demais crianças, sempre pegava seu lanche e se isolava no pátio ou ia para sala de aula. Não demonstrava nenhum interesse em se juntar aos outros alunos para lanchar, e nem mesmo para brincar. É importante ressaltar que os outros alunos também não demonstravam interesse em chama-lo para brincar, principalmente os meninos.

O convívio com as outras crianças, quando havia, era notável que na sua maioria era com as meninas. O aluno mostrava interesse nas brincadeiras praticadas pelas meninas no pátio, dentre elas podemos citar a “Adoletá”, brincadeira utilizada pelas meninas para recreação. No aluno salientava alguns trejeitos que muitos denominam como femininos: a fala delicada e o gosto pela companhia das meninas ao invés dos meninos.

O “Bullying homofóbico” se dava mais forte no momento em que as outras crianças o apelidavam de: “viadinho”, “fresco”, “boiola”, “mulherzinha”. Neste momento eles agrediam e o constrangia diante de todos os outros alunos da escola, essa agressão partia de ambos os sexos, sendo que prevalecia por parte dos meninos.

Resultados e Discussão

Os resultados da observação mostram que desde cedo nos deparamos com atitudes homofóbicas no ambiente escolar, lugar este com papel transformador que deveria ser

justo, livre de preconceitos e de discriminação. A escola em destaque caracteriza-se como lugar de opressão para o aluno, revela também que pouco se tem feito para diminuir tal problema na escola analisada.

Foi possível identificar o comportamento homofóbico nos alunos com idades entre 8 a 12 anos, os mesmo talvez não tenham consciência da dimensão do constrangimento que causam com suas zombarias ao aluno observado. Muitas das atitudes dos alunos são prováveis que sejam apenas imitação do comportamento de seus pais, irmãos ou parentes, mas o que não é aceitável que os mesmo cresçam com tais comportamentos.

Ao se observar o comportamento diferenciado dos alunos dos primeiros ciclos, vêem-se inúmeras situações que dizem respeito à questão dos gêneros. No primeiro ciclo, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo, sendo mais dificultado o relacionamento entre meninos e meninas. Esse movimento pode e deve ser respeitado, desde que não implique a desvalorização do outro. Trata-se de um movimento que se relaciona com a construção da identidade de cada criança, em que primeiramente é preciso afirmar-se como menino ou como menina a partidas semelhanças e afinidades de interesse típicas da idade e sexo [...] (BRASIL, 1997)

A expressão corporal, a delicadeza e sensibilidade do aluno se caracterizam para os colegas de classe como atitudes femininas, sendo ele alvo de descriminação pelo fato de não está dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade, sendo alvo de zombaria e comentários, vindo a sofrer varias formas de violência provavelmente durante toda sua vida escola, e como reação a essa situação o mesmo se afasta dos demais alunos, vindo a se isolar dos colegas em todos os ambientes da escola para não sofrer bullying.

Notamos também que na escola onde observamos os funcionários (auxiliar de serviços gerais, merendeira, porteiro) não possuem capacitação para trabalhar o tema em questão ou até mesmo intervir nos momentos de “bullying homofóbico”, os mesmo sempre interviam apenas pedindo para as crianças pararem de ofender a outra, nunca havia um momento de reflexão sobre o ato ocorrido junto aos alunos.

Enfim, acredita-se que a escola não muda totalmente uma sociedade, contudo por meio dela o homem pode ser transformado. Nesse sentido, a escola é o espaço da diversidade e do cidadão de direitos. Por isso a sua função é também social e por isso deve promover ações para uma educação sem homofobia. (MONKEN, 2014)

Conclusão

Concluímos com este trabalho que o “bullying homofóbico” está presente deste cedo no cotidiano escolar, e que o mesmo acontece através do uso de expressões verbais que tem por finalidade humilhar, constranger e intimidar todos e quaisquer alunos que os demais consideram ser homossexual. Como resposta a essa agressão, os alunos agredidos começam a se tornarem mais retraídos e menos sociáveis.

É notável também que as escolas pouco se preocupam em trabalhar este tema durante o ano letivo, que muitas vezes o “bullying homofóbico” acaba passando despercebido ou é acobertado pelos professores, muitos deles não possuem e não buscam capacitação adequada para lidar com este assunto em sala de aula. A gestão escolar deveria capacitar todos os seus profissionais da educação, não só os professores.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries: Volume 10.2 - Orientação Sexual. 1997. Desenvolvido por Ministério da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secretarias-e-orgaos-vinculados/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640 parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series >. Acesso em: 18 Nov. 2015.

MONKEN, Eliane Maria Freitas et al. EDUCAÇÃO SEM HOMOFOBIA: um olhar para a diversidade. Pós em Revista, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p.1-1, 20 nov. 2014. Semestral. Disponível em: < http://blog.newtonpaiva.br/pos/educacao-sem-homofobia-um-olhar-para-a-diversidade/#comments >. Acesso em: 10 dez. 2015.

PEDROSA, João Batista (Ed.).

627

Oral

Gênero, educação, trabalho e direitos humanos

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

CRISPIM, A. L.

analaura.crispim@hotmail.com

Palavras-chave: Feminização; Feminilização; Gênero; Mercado de Trabalho; Docência; UNESC

Introdução

O presente estudo destina-se a analisar os conceitos e práticas envolvendo a feminização e feminilização na docência do ensino superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Constituindo-se enquanto um estudo acadêmico dos tópicos em questão, evidenciando avanços recentes, sobretudo ressaltando as dificuldades gritantes evidenciadas na diferenciação discriminatória de gênero na sociedade contemporânea, diante de um comparativo histórico com o panorama atual de igualdade e desigualdade entre gêneros. Tendo como premissa fundamental a análise de obras e estudos do campo científico em questão que se manifestaram nesse sentido, dentro e fora do ambiente que serve como objeto para o presente estudo. Busca-se aqui evidenciar a necessidade crescente de readaptação dos conceitos igualitários de gênero no mercado de trabalho.

Metodologia

O presente estudo caracterizou-se como sendo documental e se configura de modo quanti-qualitativo. Cabe salientar que, por mais que a coleta de dados seja quantitativa, o estudo adotou a análise qualitativa como norteadora do estudo dos dados adquiridos. Caracterizou-se, portanto, como documental, já que as informações foram coletadas em bancos de dados de diferentes setores da UNESC. Pretendeu-se levantar os indicadores referentes aos docentes em um banco de dados no setor de Desenvolvimento Humano (DH) e ainda em documentos públicos eletrônicos disponíveis por meio do ambiente virtual da instituição. Na análise, os números totais foram desagregados por sexo, a fim de averiguar o número de professores do sexo masculino e do sexo feminino. Encontrado a quantidade de mulheres docentes na universidade, a averiguação passou a ser feita por área de conhecimento, ou seja, por Unidade Acadêmica e cursos. A questão passa a ser o número de mulheres docentes em cada UNA. O foco central foi a comparação entre os resultados levantados. A análise se deu a partir da comparação do percentual entre docentes do sexo masculino e feminino da instituição, bem como do percentual encontrado em cada UNA. . Estes dados são importantes para o estudo ao passo que forneceu informações de como se dá o processo de feminização e feminilização da docência na educação superior na UNESC.

Resultados e Discussão

Os dados coletados junto a Instituição apontam a presença de 42% de docentes do sexo feminino, enquanto 58% do quadro docente geral é composto por docentes do sexo masculino. Podemos descartar que houve um aumento significativo das mulheres no ensino superior, tendo em vista que até pouco tempo era um espaço público restrito apenas aos homens. Na UNACSA (Unidade Acadêmica de Ciências Sociais e Aplicadas) temos o panorama geral da presença de 106 professores do sexo masculino que

correspondem a 69,3% prevalecendo quantitativamente ao número de docentes do sexo feminino: 47 professoras (30,7%), totalizando o número de 153 professores atuantes no referido período do ano de 2015.1. A UNAHCE (Unidade Acadêmica de Humanidades Ciências e Educação) possui maior incidência de profissionais docentes do sexo feminino comparativamente aos profissionais docentes do sexo masculino, representando 63 dos 118 professores atuantes na Unidade, ou seja, 53,3% dos profissionais docentes da UNAHCE em 2015.1 são mulheres.Os dados coletados juntamente à instituição, na UNASAU, apontam que divisão por gênero mantém-se aparentemente homogênea, tendo 50,9% dos profissionais docentes atuantes sendo do sexo feminino. Ao analisarmos o número de docentes da UNACET, observamos uma grande disparidade entre docentes do sexo masculino e feminino, ou seja, no ano de 2015.1, o número de professores docentes do sexo masculino no quadro é de 72 homens (79,1%) enquanto temos um número significativamente menor de mulheres atuando como docentes, ou seja 19 docentes do sexo feminino (20,8%). De maneira geral observamos uma concepção masculina, em contraposição à concepção feminina de identidade. Possibilitam que realizemos uma análise mais concisa acerca dos processos de feminização advindos da divisão sexual do trabalho, de modo que, diante de um conceito igualitário aplicado em nossa sociedade contemporânea, homens e mulheres ainda são vistos como criaturas distintas. O que refletem que apesar da hegemonia geral em determinadas áreas, ainda prevalece uma significativa disparidade quantitativa em relação as ciências humanas e tecnológicas, por exemplo. Não podemos deixar de considerar que na área da saúde, assim como em outras áreas, nas quais as mulheres estão em maior número, que esses dados não impedem a reprodução em muitos aspectos da lógica da função reprodutiva, como cuidadora e coadjuvante. Em tese, os números reforçam a constatação cultural referentes a identidade masculina e feminina, a qual associa que âmbitos específicos, as mulheres teriam menor capacidade ou habilidade em papéis culturalmente desempenhado pelos homens como é o caso das ciências exatas. Tal concepção histórica acarreta em consequências diretas à feminização da profissão docente no século XXI. Estas são situações que representam as categorias de análise discutidas na presente pesquisa e que refletem, portanto, áreas e profissões feminilizadas, nas quais as mulheres foram quantitativamente inseridas, mas que não proporcionam a mulher um espaço de atuação igualitário, que levem em consideração as necessidades da mulher ou relações fundamentadas no respeito e na equidade.

Conclusão

O crescimento das lutas por equidade de gênero no mercado profissional torna tal estudo de sumária relevância para a sociedade atual, de modo que serão analisados os aspectos relevantes objetivando compreender diferenciações de gênero não em caráter biológico ou fisiológico, mas sim a partir das relações sociais na docência e consequentemente no mercado de trabalho. Ao propor esta pesquisa, objetivou-se viabilizar instrumentos que contribuam para o debate social acerca da participação efetiva das mulheres no mercado de trabalho e no desenvolvimento macroeconômico. Repensar as práticas sociais que fundamentam as discrepâncias entre homens e mulheres nas várias esferas do tecido social, possibilita que novas implementações coletivas, representações sociais e políticas públicas sejam elaboradas, constituindo novos processos que sustentem uma cidadania ativa e igualitária.

HISTÓRIA, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO EM SANTA CATARINA

300

Oral

História, trabalho e desenvolvimento em Santa Catarina

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

MARIOT, A.

alinimariot@hotmail.com

Palavras-chave: Memorias; Tragetorias Escolares; Sujeitos Surdos

Introdução

A presente pesquisa se concentrou em fazer uma análise sobre o ensino da língua de sinais em Criciúma percebendo as transformações na metodologia de ensino, a partir das memórias e vivências de alunos surdos, valorizando a memória de sujeitos surdos que residem ou residiram na cidade de Criciúma e região, analisamos os métodos pelos os quais foram ensinados e como estes métodos influenciaram e influenciam até os dias de hoje. Concluindo este trabalho percebemos o quanto os entrevistados foram verdadeiros guerreiros de um sistema excludente e o quanto os mesmos nos mostram e nos deixam exemplos bons que devemos mostrar a outros surdos e até mesmo a futuras gerações.

Metodologia

Por se tratar de um campo vasto para a pesquisa, delimitamos os sujeitos que responderam a entrevista, sendo quatro sujeitos surdos, dois já formados em nível superior, um com o Ensino Médio completo e outro em formação no Ensino Médio. Utilizamos também da metodologia oral de pesquisa que é constituído na realização de entrevistas por meio de gravação com indivíduos que possam testemunhar sobre acontecimentos, e através de filmagens registramos em Libras, com objetivo de respeitar a cultura e língua materna do sujeito surdo. Os mesmos puderam narrar suas memórias em forma de vídeos, pois como complementa Souza (2014), narrar é centrar-se nas trajetórias, experiências e percursos dos envolvidos com a temática em questão, marcadas por aspectos históricos e abstratos diante às análises e reflexões elaboradas por cada indivíduo sobre a ação de recordar, relatar e descrever sobre si, que dará melhor clareza daquilo que poderá servir como registro da memória. As entrevistas com os três participantes foram realizadas em vídeos com a língua de sinais – LIBRAS e depois traduzidos para a língua portuguesa. Sendo que um dos participantes entrevistados realizou a entrevista por meio de e-mail, pois o mesmo não reside mais na cidade. Ao término da coleta dos dados foram feitas a análise a luz de referencias da área. A escolha dos sujeitos se deu devido uma maior proximidade da autora com estes sujeitos e também devido ao grande exemplo que cada um destes deixou e ainda deixam na sociedade de Criciúma e região.

Resultados e Discussão

A seguinte pesquisa visa fazer uma análise sobre o ensino da língua de sinais em Criciúma percebendo as transformações na metodologia de ensino, a partir das memórias e vivências de alunos surdos. Procurando respostas para como estes métodos contribuíram e deixaram de contribuir perante a educação e vida social dos entrevistados. Segundo Strobel (2009), os sujeitos surdos já existiam, há centenas de gerações antes de se dar início a determinados estudos. Entretanto, há muito mais do que necessita ser aperfeiçoado e entendido, para essa incumbência é imprescindível o conhecimento do

saber histórico e do passado. Sendo esta, uma conquista a memória viva que exibe o nosso tempo atual, proporcionará objetos culturais que possibilitarão modificar para melhorar o mundo do povo surdo. Neste sentido, é importante lembrar que a memória é um elemento essencial na formação da identidade cultural, individual, coletiva, deve ser valorizada e preservada. Preservar a memória dos sujeitos surdos não significa prendê-los ao passado, nem interromper o seu desenvolvimento, mas sim proteger seus pilares constituintes a fim de não perder conhecimentos e identidades. Memória é a capacidade humana de guardar acontecimentos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações por meio de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc.) (VON SIMSON, 2015).

Percebemos também na resposta dos entrevistados que os mesmos percebiam o quanto sua cultura não era valorizada, pois a cultura surda é o jeito que o surdo compreende o meio e a forma de como se modifica, a fim de ajustá-lo em um ambiente mais habitável e acessível com as suas compreensões visuais, que de fato auxiliam para a descrição das identidades surdas e do significado das comunidades surdas. Designa-se um compreendimento da língua, dos princípios, dos costumes, das crenças e dos hábitos do povo surdo.

Evidenciamos o quanto o contato com outros surdos é de extrema importância para o mesmo ter um aprendizado eficaz e valorizar sua cultura, pois quando se identificam com a comunidade surda, se motivam mais a valorizar a sua condição cultural, a ter mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade. Ingressando em uma relação intercultural, iniciando um caminho onde são respeitados como sujeitos

Conclusão

A respeito da trajetória histórica dos sujeitos surdos na cidade de Criciúma e região, concluímos que os mesmos passaram por diversas fases em seu processo escolar por diferentes metodologias de ensino, mas foram grandes vitoriosos deste processo percebemos através desta pesquisa a grande importância das escolas serem reestruturadas para que os professores tenham condições de se capacitarem para atender todos os alunos de modo igualitário. Estando abertos a compreender as diferenças escritas, pois uma grande maioria de ouvintes não irá aprender língua de sinais. Os sujeitos surdos mostraram através de suas memórias o quanto superaram barreiras para alcançarem seus objetivos e conquistaram seu lugar na sociedade, mostrando que não existem limites e sim nós mesmos fazemos estes limites.

Referências Bibliográficas

PINTO, P. L. F. Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira. Espaço, Rio deJaneiro, v.16, p. 34-41, 2001.

SOUZA, Eloisio Moulin de (org.). Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional [recurso eletrônico]: uma abordagem teórico-conceitual. Dados eletrônicos. - Vitória: EDUFES, 2014. Disponível em: < http://www.unihorizontes.br/fnh/wp-content/uploads/2014/09/Metodologias-eanal% C3

303

Oral

História, trabalho e desenvolvimento em Santa Catarina

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

CRUZ, F. R., ZANELATTO, J. H.

filipericardone@live.com, jhz@unesc.net

Palavras-chave: Classe Operária; Primeira República; Livros Didáticos; Ensino/Pesquisa/Extensão

Introdução

A virada do século XIX-XX perpassa rupturas sociais no Brasil. Período marcado também por mudanças externas, influenciando este, em especial a segunda revolução industrial. Em âmbito interno, no país ocorreu a Abolição (1888); Proclamação da República (1889); ascensão econômica e política dos fazendeiros cafeicultores (burguesia que diversificou - investiu em vários setores industriais); crescimento de setores médios da sociedade, notadamente, crescimento do operariado. A historiografia que aborda o período observa a luta dos operários por: melhores salários, condições de trabalho, jornada... Operários se organizando, criando inicialmente associações, jornais e posteriormente sindicatos, implementando greves - reivindicando direitos negados pela burguesia industrial. Deste modo, é mister o ensino/pesquisa/extensão da historiografia recente em relação as representações destes sujeitos (classe operária) nos livros didáticos - história (2014-2016).

Metodologia

Nesta pesquisa foram analisados dez (10) livros didáticos de história do ensino fundamental II , 9º ano, quais foram enviados para os professores no ano de 2013. No tocante, professores da E.E.B. Coelho Neto, Criciúma / Santa Catarina, a saber e justificar: escola estadual em que o professor orientador deste trabalho (pós doutor João Henrique Zanelatto) leciona. Sendo que estes didáticos (após escolhidos numa política cultural de estado, aliás, mercado editorial riquíssimo) seriam utilizados no triênio de 2014-2016.

Portanto, podemos dar menção às fontes, em outras palavras aos seguintes dez didáticos (PNLD), selecionados para pesquisa – análise:

Encontros com a História (ANASTASIA; RIBEIRO, 2012); História: projeto Araribá (APOLINÁRIO, 2007); História: séculos XX e XXI (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013); Estudar História: das origens do homem à era digital (BRAICK, 2011); Saber e Fazer História (COTRIM; RODRIGUES, 2012); Perspectivas História (DE CAMARGO, 2012); História: Sociedade & Cidadania (BOULOS, 2012); História (MARINO; STAMPACCHIO, 2012); Jornadas. História (PANAZZO; VAZ, 2012); História: raiz do conhecimento (VICENTINO, 2013).

Como referencial para este estudo utilizou-se, sobretudo, três autores para fundamentar a analise dos didáticos. BATALHA (1999) - (buscou-se a revisão sobre o movimento operário na Primeira República), BITTENCOURT (2011) - (as reflexões sobre o ensino de história e os livros didáticos), THOMPSON (1987) - (os conceitos de classe, lutas de classe e a classe operária concebida como fruto de um processo histórico). Entre as etapas/cronograma de 2014 à 2016, temos: revisões bibliográficas; fichamentos de leitura; análise dos didáticos; apresentações de seminários; e, escrita de artigo.

Resultados e Discussão

Os autores e suas respectivas obras mencionadas - inclusive, os dez livros didáticos analisados, compõem e expõem de um modo "ou de outro" a classe operária. Visto que a mesma vinha em um processo de constituição durante a Primeira República (1889-1930). É relevante salientar que todos os dez livros didáticos contemplam a contextualização de abordar os operários, neste espaço proposto de apresentação e descrição dos tais. Vê-se a variação de, em livros proporcionarem entre duas páginas, já outros até seis páginas, um deles apresentando menos paginação concernente aos trabalhadores, por se tratar de um livro que trabalha por eixos temáticos. Basicamente o que se observou foi que na maioria dos livros são reservados quatro páginas sobre a organização dos operários. Desta maneira estão os aspectos de como os trabalhadores quantitativa (paginação) e superficialmente (recortes historiográficos e/ou bibliográficos) aparecem nos livros didáticos (conforme as referências) em análise.

Em termos de linguagem e diálogo com os discentes, em alguns se torna algo denso, já a maioria se torna mais acessível. Ressaltando, via de regra, as predominâncias temáticas acerca desta classe trabalhadora: condição operária (precariedade); organizações e ideologias; greves e reivindicações; Greve geral de 1917; repressão, e "caso de polícia"; e todo um percurso de mobilização para propiciar a acessibilidade a direitos trabalhistas. Em termos de organização e formato dos livros didáticos (enfatizando que as perspectivas de análise estão embasadas na Circe BITTENCOURT) podemos constatar que, de modo geral, as linguagens se dão simples sem simplificar. No entanto, os conteúdos, vão da industrialização aos movimentos operários; e os conceitos pouco são abordados, exemplo, de trabalho, classes ou cotidiano.

Percebemos assim, na analise que, os livros didáticos apresentam concepções Tradicionais/Metódica; Marxista; ou Nova História Cultural, sobretudo, as duas primeiras dimensões (campo da história) já descritas. As obras dedicam um espaço para o tema 'Classe Operária da Primeira República (1889-1930)' variando de 1-6p. Necessitando do educador-historiador, (re) construir a classe operária como "fenômeno histórico" (THOMPSON, 1987). Em relação às atividades / apropriação do conhecimento, observou-se que 1/3 dos didáticos não oferecem atividades inovadoras (pesquisa, seminários, entrevista), enfim, majoritariamente oferecem assim apenas questões de memorização ou cópia - reprodução.

No entanto, também nos cabe sublinhar que como ponto positivo, observamos a abordagem dos didáticos, diga de passagem, não delimitada em movimentos operários apenas, mas, abrangendo outras características da classe operária. Como negativo, não obstante, conforme BATALHA, a historiografia brasileira da classe operária frisa além da relação de classes. Porquanto, salienta fundamentais problemáticas regionais - conceituais, por exemplo, alguns estereótipos observados nos didáticos: a classe trabalhadora delimitada no eixo Rio-São Paulo; as ideologias do movimento operário serem fruto da imigração europeia. Dessemelhante dos didáticos, vemos que BATALHA (1999) situa que há classe operáoria em outras regiões do Brasil; e, que muitos dos imigrantes não possuíam experiências de trabalho, nem eram politizados. Atenta também ao contraponto de temas e enfoques a serem abordados, como o cotidiano operário, visibilizar mulheres, crianças, culturas, memórias. Aspectos intrínsecos – relevantes para esta ideia de ensino, pesquisa e extensão deste conhecimento histórico/historiográfico.

Conclusão

Das perspectivas de historiadores como GOMES, BITENCOURT, THOMPSON, CHALHOUB, sobretudo, BATALHA, necessita-se problematizar - analisar os preconceitos e estereótipos nos didáticos de história acerca do tema 'Classe Operária da Primeira República'. Importando perceber que esta classe organizava-se paulatinamente como ator

político inserido no seio social, ainda precedente ao sindicalismo, porquanto, a referida classe se auto faz. Dos exemplos que os didáticos apontam: as condições operárias – precariedades: horário, salário, insalubridade; influencias ideológicas: anarquismo, socialismo, e comunismo; resultam em greves - reivindicações, entre exigências por direitos trabalhistas; e, repressões dos setores dominantes: burguesia e Estado que consideravam como "caso de polícia". Dentre este processo, os trabalhadores contextualizados em uma lógica capitalista, lutam - se mobilizam/constituem-se como não mais objetos, porém, sujeitos sociocultural/político da história.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. O Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

CHALHOUB, Sidney. Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense S. A, 1986.

DE FREITAS, Marcos Cezar (org.). A Historiografia da Classe Operária no Brasil: Trajetória e Tendências (Cláudio H. M. Batalha / Unicamp). In: _____ Historiografia Brasileira em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 1998. p. 145-158.

GOMES, Angela de Castro. A Invenção do Trabalhismo. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

THOMPSON, Edward P. A Formação da Classe Operária Inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VARUSSA, Rinaldo José. O Livro Didático Público e História Temática: algumas reflexões a partir da temática "relações de trabalho". I Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Pedagogia. 11-13 Nov. 2008, Unioste – Cascavel/PR. 12p.

Fonte Financiadora

Recursos provenientes do Pic 170/Unesc.

Curso de História - Licenciatura, UNESC.

358

Oral

História, trabalho e desenvolvimento em Santa Catarina

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

MAZON, G. C., GOULARTI FILHO, A.

gabrielcmazon@gmail.com, agf@unesc.net

Palavras-chave: Comunicações; História Econômica; Santa Catariana; Serviços Postais; Território

Introdução

O objetivo da pesquisa é estudar a expansão das linhas e agências dos correios, em Santa Catarina, no período de 1900 a 1930, retratando crescimento subsidiado pelos sucessivos déficits financeiros. A expansão dos serviços postais contribuiu formação do território, definição do padrão de acumulação e na interação com outros serviços públicos.

O papel dos conflitos por limites ainda em curso no período, na chamada região do Contestado (1912-1916), com o Paraná atrasou os investimentos, partindo dos governos estaduais. Isto aconteceu por que os governos estaduais possuíam autonomia relativa, no direcionamento dos recursos vindos do Tesouro Nacional. Isso ocorre num momento de elevação dos pedidos de abertura de agências, pelas instituições locais.

Metodologia

Foram realizadas pesquisas em documentos oficiais do Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, que tratam dos correios em Santa Catarina, com destaque na abertura de estradas, solicitação de pessoal, recurso e abertura de novas agências. Na sequência foi realizado uma pesquisa numa base de dados digitalizada dos jornais catarinenses na Biblioteca Digitalizada da Biblioteca Nacional que contavam com diversos comunicados de movimentações referentes aos correios, com relação à Santa Catarina e o Brasil.

Foi realizada uma revisão bibliográfica, visando compreender a formação do território catarinense, onde se identificou a confiança da população atendida nos serviços postais, políticas adotadas, história dos correios e economias regionais, para entender as condições de expansão dos correios neste recorte temporal em Santa Catarina.

Foram elaboradas algumas tabelas com as receitas e despesas dos correios no país e em Santa Catarina, observaram-se déficits financeiros constantes e quadros montados com aberturas de agências e os anos que foram abertas, onde se observou a expansão dos correios no estado.

Por fim, foram analisadas as movimentações econômicas em torno da abertura das agências, para entender o momento da instalação dos serviços postais numa região ou cidade, também a demora da abertura das agências em alguns casos o fechamento, onde os correios se tornou instrumento de conexão entre as regiões.

Resultados e Discussão

Santa Catarina, no ano de 1900 contava com 27 linhas postais, concentradas em região mais próxima do litoral, com dificuldade para ultrapassar a serra geral, pois as estradas existentes tinham condições precárias para transpor as barreiras físico-geográficas para ligar a capital ao planalto serrano, ocorreu então em 1902 a abertura da linha que ligava Estreito na capital à Lages. Chegando ao ano de 1930 já contava Santa Catarina com expressivas 198 agências, sendo que 182 se encontravam em pleno funcionamento.

A expansão das linhas e agências dos correios para o Oeste e Extremo Oeste foi um pouco mais demorada, pois no início a região ainda se encontrava pouco povoada, o acesso era difícil, embora houvessem trilhas já existentes, além de ocorrerem pelo menos duas importantes lutas por limites territoriais em curso nesse período. Essas lutas, contra o Paraná, foram muito mais judiciais que de enfrentamento civil, mas que foi observado na chamada região do Contestado, visando a proteção de suas terras, os colonos ali estabelecidos se amarram para lutar contra o poder do Estado, com o objetivo de garantir suas terras concedidas para extrativismo da erva-mate e madeireiro.

O papel destes conflitos no atraso a assistência do governo do Estado é notável, pois principalmente entre Santa Catarina e Paraná, nenhum dos dois durante o conflito estava se preocupando em estabelecer alguma infraestrutura na região em disputa para que caso o adversário ganhasse não usufruísse de um gasto do outro, passando a existir investimentos por parte do estado de Santa Catarina, apenas após o fim dos conflitos (1916), e do último processo judicial.

Durante estudo em torno da expansão dos serviços postais, bastante presente foi à formação de camadas que se combinaram de outros serviços estabelecidos pelo Estado, estas camadas geoeconômicas aumentaram a complexidade de relações institucionais na construção da identidade regional, que embora submetida ao governo federal, ainda compartilhava de certa autonomia relativa na tomada de decisões. A autonomia relativa é explicada pela liberdade nas decisões de expansão dos serviços, embora as atividades desempenhadas dependessem da aprovação do orçamento de repasse financeiro do Tesouro Nacional para o estadual.

O período trouxe a transmissão mais rápida das notícias a maior parte da população do país, começando a se expandir a presença do Estado por meio da prestação de serviços básicos de transporte e comunicação. Surge um interesse em disponibilizar alguma infraestrutura, visando à melhora das formas de acumulação do capital nas diversas regiões de Santa Catarina. Assim que se torna uma vila ou cidade representativa economicamente, por sua produção ou comércio, logo a repartição dos correios por interesse ou reivindicação das instituições locais instalavam uma agência ou estabeleciam uma linha postal. A construção demorava um pouco mais, de acordo com as condições pré-estabelecidas e aprovação do orçamento financeiro.

Conclusão

No período houve expressiva expansão dos serviços dos correios, no território catarinense e nas suas funções, cada vez mais presente em todo o território, seja no país ou no estado catarinense. Aos poucos foram surgindo conexões com outros serviços públicos, influenciando muito na melhoria e diversificação das opções de serviços desempenhados pelos correios, que então passa a transportar muito mais do que apenas cartas.

Os correios foram um ator importante no processo de formação do território, logo o selo dos correios se tornou um símbolo nacional, inclusive em condições precárias desempenhavam suas funções de forma a atender até os povoamentos mais isolados. Para muitas comunidades, os correios por muitos anos foi a única forma de contato com as notícias vindas de fora.

Fonte Financiadora

CNPq

462

Oral

História, trabalho e desenvolvimento em Santa Catarina

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

GATTI, T. I. K., PADILHA, D. B., PINTO, M. M., ROCHA, R. E. R.

thaiskusinski@hotmail.com, doniria_bp@yahoo.com.br, marialvamoog@hotmail.com, ricellie@uniarp.edu.br

Palavras-chave: Educação Básica; IDHM; IDEB; Região da AMARP

Introdução

O estudo tem como temática levantar os dados da Associação dos municípios do Alto Vale do Rio do Peixe(Amarp) no que se refere a educação, em relação aos dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Esse tema se torna relevante, porque o quadro da situação dos municípios da Amarp, mostram resultados baixos no IDHM. O objetivo do estudo é analisar a relação entre o IDHM da Educação com o Índice da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais e finais dos municípios da Amarp. Nesse processo as contribuições das analises, irão mostrar a situação das matriculas dos alunos das escolas municipais, as notas obtidas no IDEB e o índice do IDHM, com perspectiva de perceber se existe um nível de relação entre eles.

Metodologia

A metodologia cientifica utilizada para realizar esta pesquisa quantitativa com analise descritiva dos dados foi realizada a partir da pesquisa documental, levantando os índices dos municípios da Associação dos municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (Amarp), no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) em relação com a educação dos municípios em questão e por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Importou também analisar a situação de matriculas, número de colocação nos resultados do IDHM e número de notas por escolas municipais dos anos iniciais e finais.As etapas que seguiram foram:a pesquisa descritiva para a abordagem teórica fundamentada em referências sobre a matrícula escolar, as notas do IDEB e situação do IDHM na educação e perceber ainda as características dos dados que a população dos municípios da Amarpapresentam nos resultados. Para a análise estatística das comparações foi utilizado o teste “T” de Students para amostras não pareadas, e para verificar o grau de relação foi realizado o teste de correlação de Pearson com nível de significância de $p<0,05$ para todas as análises. Todas as analises foram realizadas com o programa estatístico GraphPad Prisma 6.0.A pesquisa contou ainda, com uma analise qualitativa para aprimorar as questões encontradas na realidade de cada município e perceber se há, relação entre os resultados e se ocorre influência e correlação das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação com do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Resultados e Discussão

Para um município ser considerado desenvolvido segundo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) necessitam estar com fluxo escolar ativo, com alunos na idade certa no ensino e os adultos com tempo de formação mínima esperada, o ensino médio.

Na pesquisa os resultados mostraram que o Índice de Desenvolvimento Humano da Educação (IDHM) da 1° a 8° série do ensino fundamental das escolas municipais

pertencentes a Associação dos municípios da Alto Vale do Rio do Peixe (Amarp) apresentou uma media de 0,616 na sua totalidade, classificando segundo o calculo do IDHM, como um índice de baixo a médio.

No quadro dos municípios da Amarp que são compostos por quatorze (14) municípios os que apresentaram os maiores índices alcançados e considerados como alto pelo IDHM, foram dos municípios de Iomere (0,749), Pinheiro Preto (0,712) e Salto Veloso (0,705).

Entretanto os com índice baixo, foram Calmon (0,500), Rio das Antas (0,569), Timbó Grande (0,565), Matos Costas (0,541), Lebon Regis (0,537) e Macieira (0,533).

O restante dos municípios da Amarp posicionaram-se com índices na média, segundo o calculo do IDHM estão em processo de desenvolvimento na educação.

Com relação ao IDEB os municípios da Amarp totalizaram uma media de 5,3, considerada baixa. Houve um aumento de 10,4% no IDEB de 2013 comparado ao de 2009, entretanto, não houve diferença significativa entre os períodos ($p>0,05$). No entanto os índices dos municípios não estão considerados desenvolvidos pelo IDEB, a nota desejada é de seis (6) até 2022.

Em relação ao CENSO escolar dos municípios da Amarp a media de matricula de 2009 foi de 1.240 e de 2013 de 1.160. Houve uma redução no número de matrículas de 6,4% em 2013 comparado a 2009 nas escolas municipais, porém, não foi significativo esta redução ($p>0,05$). Apesar de não ser significativa a redução das matriculas, o indicado pelo IDHM é manter ou aumentar do fluxo.

Como uns dos indicadores principais do IDHM na educação considerados nos cálculos, as taxas de matriculas da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio. E o IDEB as notas obtidas na prova Brasil e Saeb e taxa de aprovação. Ambos possuem em comum um referencial sobre o processo de desenvolvimento na educação.

E entre o IDEB e o IDHM os dados demonstraram resultados de uma forte correlação (0,76-0,82) entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento Humano da Educação (IDHM) com o de 2009 e 2013, mostrando que a aprovação escolar e o desempenho dos estudantes nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) influenciam no IDHM.

Conclusão

Alguns municípios mantiveram números de matriculas maior no Censo Escolar e outros, notas menores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Já alguns diminuíram o numero de matriculas, mas mantiveram-se com a nota maior no IDEB.

E os municípios que obtiveram maior numero de matriculas e maior nota no IDEB se posicionaram bem no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) pela sua equidade.

Considera-se que o IDHM dos municípios da Associação dos municípios do Alto Vale do rio do Peixe (Amarp) na sua totalidade estão com um índice médio na educação. Pela observação dos levantamentos dos dados, considera-se que o estudo mostra que Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) influencia o Índice de desenvolvimento humano da educação (IDHM).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Matriculas Escolares. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/ > Acesso em 04 de mar de 2016.

MEC. Censo Escolar. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb

> Acesso 04 de mar de 2016.

UNESCO. Índice de Desenvolvimento Humano. < Disponível em: http://www.pnud.org.br/idh/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM > Acesso em 02 de mar de 2016.

488

Oral

História, trabalho e desenvolvimento em Santa Catarina

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

CARDOSO, T. A.

tainaagostinho@hotmail.com

Palavras-chave: Trabalhadores; Integralismo; Corporativismo

Introdução

O partido político Integralista teve duração breve desde sua criação em 1932 até sua extinção em 1937 pelo Estado Novo. Partindo da perspectiva regional, em Santa Catarina foi trazido apenas em 1934, entretanto se expandiu rapidamente e teve grande adesão e envolvimento no cenário político estadual. A imprensa teve grande responsabilidade nesta arregimentação de adeptos, pois era o canal que disseminava a ideologia do partido. O jornal Flamma Verde foi um deste instrumento, criado em 1936 em Florianópolis vinculado ao partido, construiu um discurso, que diferentemente dos demais periódicos, teve alcance estadual e era voltado aos trabalhadores. Portanto a pesquisa objetivou identificar como este jornal apresentava as disputas políticas catarinenses, como construíram um discurso voltado a classe operária e quais eram estas categorias de trabalhadores.

Metodologia

A pesquisa foi encaminhada em três momentos distintos. A primeira atividade realizada deu-se a partir de agosto de 2014 até maio de 2015 que foi revisão bibliográfica, fundamentação teórica e discussão com o orientador de obras que embasariam o trabalho com o objeto de estudo que viria a posteriori, seguindo uma ordem que possibilitasse a maior compreensão da fonte analisada. Assim foram levantados dados a cerca da Renovada História Política (RÉMOND, 2003 e CARDOSO, 2012) do Integralismo catarinense (ZANELATTO, 2012. GERTZ, 1987. FALCÃO, 1999) e da Imprensa (LUCA, 2008. CRUZ. PEIXOTO, 2007). O passo seguinte ocorreu de junho a julho de 2015, onde foi realizado o levantamento do objeto de estudo, o jornal integralista Flamma Verde, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Algumas edições do periódico não foram disponibilizadas em função da transição ao qual estavam submetidas, no período estavam sendo digitalizadas. No entanto havia material suficiente na hemeroteca da BPSC e no arquivo do Professor orientador João Henrique Zanelatto, que eram fotografias referenciadas das páginas do Flamma Verde. O último processo foi feito de julho a outubro de 2015, onde foi trabalhado com a sistematização dos dados coletados, elaboração de relatório, escrita de um artigo, e divulgação da pesquisa na VI Semana de Ciência e Tecnologia.

Resultados e Discussão

Flamma Verde, era dirigido pelo chefe provincial integralista Othon D'Eça e gerenciado por Arnaldo Suarez Cuneo e Celso M. Caldeira. Na análise das páginas de Flama Verde foi possível perceber alguns discursos como o antiliberalismo, a religiosidade, o nacionalismo, o anticomunismo e a questão sindical, sendo as duas últimas constantemente interligadas. Todos estes elementos cabiam na ideologia e aspirações do partido integral. Apenas a questão sindical é que se caracterizava como novidade entre os discursos integralistas, já que a concentração de adeptos estava nas classes médias.

Esta é a questão central da pesquisa, que será discutida adiante.

Havia uma seção sindical, nela eram publicados artigos destacando a situação do sindicalismo e dos operários. Os comunistas eram combatidos, pois haviam dominado as posições de mando nos sindicatos. O artigo ”decadência do sindicalismo” explicava que os sindicatos estavam “servindo aos interesses de Moscou, era preciso reforma-lo. ” (Flamma Verde, 12 de novembro de 1936). Para a reformulação do sindicato seria necessário a implementação do corporativismo, que era a complementação deste novo sistema sindical. Há um artigo chamado "O descrédito do sindicalismo" onde aparece a insatisfação com a atuação dos sindicatos dominados por comunistas e colocam a o seu desejo de um novo sindicato, aquele corporativista:

No integralismo o sindicato será um órgão do Estado existindo, por conseguinte, cercado de todas as garantias e escudado em todos os direitos, assegurando ao trabalhador perfeita independência na sua actividade politica; garantindo-lhe trabalho através dos contractos collectivos; ampara e educação e subsistencia a sua prole.(Flamma Verde, 6 de fevereiro de 1937).

O sindicato corporativista defendido pelo Jornal iria acabar com ideais comunistas de luta de classe dentro dos núcleos e substituiria por uma ação que não subvertesse o Capital e o Estado, que beneficiaria os trabalhadores e os colocavam como parte do corpo do Estado. Na seção sindical, além dos artigos e notas sobre sindicalismo, divulgava também a concepção integralista sobre o trabalho, o papel dos trabalhadores na sociedade, críticas a política trabalhista, e apoio salarial.

Dentro destes aspectos apresentados, pode-se concluir que as disputas políticas evidenciadas nas páginas do Flamma Verde giravam em torno do Comunismo e do Liberalismo. Assim como por vezes aparecia o partido Republicano em função do cenário político da época.

Entende-se que o periódico utilizou do discurso voltado ao operário para a ampliação do partido, arregimentando estes novos personagens, ao mesmo momento que introduziria um comportamento preterido pelo Estado Integral. Dentre os setores dos operários a quem dirigiam as atenções estavam os trabalhadores das indústrias de madeira, tecidos, móveis, alimentação metalurgia, química farmacêutica, couro.

Conclusão

A problemática que envolvia a pesquisa era como um jornal de partido político de extrema direita pode estar defendendo a ação sindical? pensamos ser contraditório a primeira vista, no entanto, a partir da leitura dos exemplares isso se explica, o discurso era de um sindicato corporativista. Concluímos que o jornal Integralista Flamma Verde estava interessado em arregimentar a classe operária ao seu partido , ao mesmo tempo em que inseria um discurso de controle ao trabalhador através do corporativismo. Os demais objetivos traçados no inicio da pesquisa também foram alcançados, pela confirmação das disputas políticas que aconteciam nos artigos encabeçados por anticomunismo e antiliberalismo. E por fim as categorias dos trabalhadores a quem estavam dirigindo suas palavras também foram identificadas.

Referências Bibliográficas

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. Fonte Histórica/ Carla Bassaneze Pinsky (org.). -2. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

RÉMOND, René. Por uma História Política. 2. ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

ZANELATTO, João Henrique. De olho no poder: o Integralismo e as disputas políticas em Santa Catarina na era Vargas. Criciúma, SC: UNESC, 2012.

Fonte Financiadora

PIBIC/CNPq

521

Oral

História, trabalho e desenvolvimento em Santa Catarina

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

BALDESSAR, J. S., ALVES, I. G.

julia_baldessar@unesc.net, iga@unesc.net

Palavras-chave: História da Assistência; Políticas Públicas Materno-Infantis; História da Saúde

Introdução

Em meados do século XX a inexistência de um eficiente sistema assistencial público na região carbonífera de Criciúma levou o empresariado local a buscar parceiras com o intuito de erigir um complexo assistencial dedicado a atender a população operária da região. Dentre as instituições de assistência implementadas neste período, destaca-se a partir da década de 1960 a Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SATC) que priorizou em sua ações assistenciais na região carbonífera, o atendimento à infância e à gestante pobres, promovendo desta maneira uma assistência pautada no modo de vida burguês, reforçando tradicionais estereótipos de gênero e classe.

Metodologia

Segundo Paul Thompson (1992), a História deve ser um caminho para compreender mudanças, rupturas e continuidades dando visibilidade a sujeitos fadados ao esquecimento ou a marginalidade da pesquisa, portanto, ela não pode ser entendida como algo factual. Nossa perspectiva se ancora também na discussão do historiador Jacques LeGoff (1992) para quem todo documento é testemunho do passado, o qual não possui importância de maneira isolada, mas sua acuidade está na relação que o mesmo estabelece com outras fontes, transformando assim a pesquisa histórica em um elemento interdisciplinar que só pode ser construída a partir das múltiplas vozes do passado.

Desta forma, o trabalho investigativo realizado nesta pesquisa, que integra o Grupo de Pesquisa História Econômica e Social de Santa Catarina da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e financiada pelo CNPq/UNESC, consistiu na revisão bibliográfica, análise de estatutos e relatórios apresentados pela diretoria executiva e agentes de saúde vinculados à SATC durante o período dos anos de 1959 à 1984 a fim de identificar os impactos socioculturais nas famílias pobres da cidade de Criciúma provenientes das ações assistenciais geridas pela instituição, bem como compreender de que maneira este serviço contribuiu para reproduzir e reforçar tradicionais estereótipos de gênero e classe.

Resultados e Discussão

A atividade mineradora compõe-se na região sul do estado de Santa Catarina em meados do século XIX, porém é com a Segunda Guerra Mundial que há um salto na extração de carvão. O fomento de combustíveis fósseis para esta indústria bélica proporciona ao extremo sul catarinense grande investimento das empresas mineradoras, abertura de novos polos de extração e demanda de mão de obra para suprir esta recente configuração econômica (RABELO, 2008).

Desta forma Criciúma torna-se o destino migratório de diversas famílias que buscavam a possibilidade de melhores condições econômico-sociais através de novos vínculos empregatícios. Este crescimento populacional súbito, acompanhado da exploração do

solo não apenas acarretou graves problemas ambientais e de saúde pública, como também acentuou a falta de infraestrutura na região, especialmente nas Vilas Operárias onde os trabalhadores do carvão se estabeleceram.

Com intuito de constituir um eficiente complexo assistencial, o empresariado local buscou parcerias para em 2 de maio de 1959 erigir a SATC. No estatuto de 1959 desta instituição encontra-se descrito que os serviços a serem prestados seriam de "auxílio hospitalar, farmacêutico, dentário, educacional-técnico, habitacional, alimentar, recreativo, entre outros", ou seja, o alcance e intervenção não se dariam apenas no âmbito da saúde, mas também no quotidiano nas Vilas Operárias.

O monitoramento e instrução da população destas Vilas era realizado pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência, operando como visitadoras e assistentes sociais da SATC, cursadas em Puericultura Básica pelo médico em atividade David Boianovsky. A preocupação com a difusão dos procedimentos de puericultura e higienismo é constante na ação da SATC, constituindo um discurso transmitido pelo médico responsável através das irmãs visitadoras até a população das Vilas Operárias. Devendo internalizar estes hábitos de modo a reproduzi-los, as famílias operárias, e em especial as mulheres, são levadas à se adequarem às normas e papéis de gênero tradicionais.

A SATC e seus agentes identificam a ignorância dos pais, e mais especificamente o relapso das mães na criação de seus filhos, como os culpados do alto índice de mortalidade infantil e todas as outras moléstias que atingiam a infância no contexto da exploração do carvão. A falta de conhecimento acerca do método ideal para nutrir e proporcionar um ambiente de bem-estar para as crianças, embasado na medicina moderna, é tanto a causa quanto a perpetuação da condição precária de saúde nas Vilas Operárias. O alvo de toda a operação da SATC encontra-se na ruptura do que Boianovsky refere-se como Ciclo da Ignorância, onde os problemas se iniciam com os pais ignorantes e esta ação desleixada se reflete na saúde e pré-disposição do recém-nascido às doenças, mau desenvolvimento físico e mental, condição que será perpetuada por esta criança uma vez que se torne adulta e constitua sua própria família. (BOIANOVSKY, 1965)

Este ciclo torna-se perigo eminente para o próprio funcionamento da empresa mineradora que emprega esta população, uma vez que sem condição intelecto-física para realizar o trabalho pesado relacionado à exploração do solo, seus empregados não irão produzir da forma esperada, perpetuando inconvenientes com os quais a sociedade deverá lidar.

Conclusão

No discurso empregado pela SATC, a boa alimentação é imperiosa no combate às moléstias da região, estabelecendo como peça central a figura da mulher gestora do lar, responsável por preparar refeições nutritivas e provedoras de imunidade e maneiras de organizar e higienizar o espaço doméstico. Estes aspectos trazem à tona a instrumentalização da maternidade, onde o valor da mãe é diretamente relacionado ao que ela pode proporcionar para melhorar as condições de vida da sua família no âmbito doméstico. Observa-se então, como a introjeção destes hábitos era constantemente reforçada e controlada pelos agentes da SATC através do complexo assistencial erigido na região de Criciúma.

Referências Bibliográficas

ALVES, Ismael Gonçalves Alves. (Re)construindo a maternidade: as políticas públicas materno-infantis brasileiras e suas implicações na Região Carbonífera Catarinense (1920-1960). Tese de Doutorado apresentada ao PGHIS da Universidade Federal do Paraná, 2014.

BOIANOVSKY, David. A SATC e a Assistência Social na Zona Carbonífera de Santa Catarina. Florianópolis, 1965.

COSTA, Marli de Oliveira. Arte de viver: recriando e reinventando espaços - memórias das famílias da Vila Operária Mineira, Próspera Criciúma (1945/1961).

GOULARTI FILHO, Alcides (Org). Memória e cultura do Carvão em Santa Catarina. Florianópolis: Cidade Futura, 2004.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Unicamp, 1992.

RABELO, Giani. Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX. Tese de Doutorado apresentada ao PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SATC. Estatuto da Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão. Criciúma, 1959.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: História oral. 2a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Fonte Financiadora

CNPq/UNESC

IMAGINÁRIO E COTIDIANO

15

Oral

Imaginário e Cotidiano

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

MÜLLER, M. B. C., SILVA, D. R. Q., YUNES, M. A. M.

mceruttimuller@gmail.com, denisequaresmadasilva@gmail.com, mamyunes@yahoo.com.br

Palavras-chave: Surdez; Gênero e Sexualidade; Imaginário Social; Formação Docente

Introdução

Este artigo objetiva tensionar sobre como a surdez, em uma perspectiva de gênero e sexualidade, é pensada na formação docente, analisando esta formação a partir da diferença cultural e a constituição do imaginário social das/os docentes.

(Re)visitar a história dos sujeitos surdos permite-nos um entendimento acerca das representações culturais e pressupostos políticos e filosóficos. As formas de narrar a surdez e os surdos foram produzidas a partir dos significados em cada período histórico. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de considerar o imaginário social docente.

O texto aborda: aspectos históricos sobre a surdez, gênero e sexualidade; discursos sociais e estereótipos; e, imaginário social e docência.

Metodologia

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório resultante de discussões realizadas na disciplina de Gênero, subjetividade e formação docente ocorridas no PPG/Educação Unilasalle, em 2014/02, que utilizou como fontes teóricas livros e artigos publicados. O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de autoras/es que discutem as temáticas, especialmente: Castoriadis (1982), Louro (2008, 2010), Quaresma da Silva (2012) e Skliar (1997, 1999, 2003). São autoras/es que contribuem com a discussão sobre a educação em seus diferentes discursos, sobre o imaginário social, os mitos e as diferentes formas de narrar os sujeitos, problematizando as questões que envolvem a surdez, gênero e sexualidade e a formação docente. Questionamos quais os discursos que vêm influenciando o imaginário social das/os docentes e quais as implicações destes nas práticas pedagógicas, também, a forma como as/os docentes vivenciam sua práxis e como veem os sujeitos surdos, especialmente em relação a gênero e sexualidade. Estabelecemos um diálogo com autores e pesquisas existentes no campo da surdez, que vem problematizando a educação de surdos, em relação às representações sociais da surdez e da docência. Este estudo se dá a partir da articulação dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero e sexualidade possibilitando a aproximação através do entendimento cultural entre estes campos temáticos intensificando as possibilidades de aprofundar estudos sobre a formação docente para a educação dos surdos contemplando a diversidade e a diferença existente no cotidiano escolar e social.

Resultados e Discussão

Entre os textos legais, destacamos o PNE/2014 e duas das diretrizes apresentadas: III e IX que tratam: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e “valorização dos (as) profissionais da educação”.

A diretriz III, “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” . Segundo Louro (2008), as noções de norma e diferença tornaram-se relevantes na contemporaneidade. Para esta autora, a norma é um princípio de comparação e está em toda parte, sendo capaz de naturalizar. Já a diferença, pode-se dizer que é um atributo e se constitui em uma relação. Frente às situações que estão sendo apresentadas na educação brasileira, urge pensarmos na formação docente considerando seu imaginário.

Ao abordar a “Valorização dos (as) profissionais da educação , destacamos, a necessidade de investir na formação docente, não oferecendo somente conteúdos e informações, mas sobretudo pensando as/os docentes como um todo, com seus medos, preconceitos, mitos, crenças, afetividade enfim, é preciso pensar sujeito e subjetividade. De acordo com Scoz, (2012, p. 47), “A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação”. Nessa perspectiva, percebe-se a importância em estudar a constituição do sujeito sócio histórico e o imaginário social, não podemos esquecer-nos de todos os medos, os preconceitos, os mitos que as pessoas têm acerca da diferença.

Os estudos sobre o imaginário social apoiados em Castoriadis referem-se a um sistema de significações que toda e qualquer sociedade possui, ou seja, refere-se à dimensão simbólica, pois o Imaginário utiliza-se do simbólico para se manifestar, traduzindo as crenças e os mitos que as pessoas e as sociedades têm. Compreender o imaginário social das/os docentes permitirá conhecermos quais os seus entendimentos acerca da surdez e dos sujeitos surdos, de gênero e sexualidade e a partir daí pensar numa formação, quem sabe, mais efetiva. Gatti (2003, p.196 apud SCOZ, 2012, p.47), afirma que “É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, [...]”, além disso, pertencem a um grupo onde partilham uma cultura, de onde vêm seus conhecimentos, seus valores e suas atitudes.

Ressaltamos as considerações de Quaresma da Silva (2012) em relação a examinar as práticas de educação sexual “con una perspectiva de gênero en las instituiciones escolares, significa desvelar lo que en ellas se enseña sobre como deben hombres e mujeres, [...]”. Ressaltamos a necessidade de formação docente adequada especialmente ao referirmos aos sujeitos surdos que, muitas vezes por não haver um processo comunicacional adequado ficam a margem, não recebem as informações necessárias no ambiente familiar e frequentemente não as recebem na escola. Pesquisas mostram que o tema sexualidade raramente é trabalhado na escola com surdos e quando é, segue um percurso parecido com o das demais escolas, aborda a dimensão biológica e preventiva.

Conclusão

Propomos refletir sobre a formação docente necessária, uma possibilidade seria, não negar as diferenças, possibilitando-lhes acesso ao conhecimento, visibilidade e qualificando-a, dando sentido às demandas subjetivas docentes. Pensar a formação docente, priorizando a visão como seres sociais, suas identidades, imersos em grupos com sua cultura própria e através das experiências vividas em seus percursos de formação se constituem profissionais. Uma sociedade inclusiva, pressupõe também formação de docentes olhando seus medos mitos, crenças e desejos, seus imaginários.

Desmistificar questões em relação à surdez, sexualidade e gênero como exclusivamente biológico e pensá-las a partir de construções culturais/sociais, auxilia docentes a compreenderem o complexo sistema de valores e crenças que juntamente com o conhecimento, engendraram seus saberes acerca de como olham e significam as/os alunas/os surdas/os nestas perspectivas.

Referências Bibliográficas

BRASIL, LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 20 jul. 2015.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". (151-172 In: Louro, G.L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

KLEIN, Madalena e FORMOZO, Daniela de P. Gênero e Sexualidade. (2007) Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/225/172. Acesso em: 28/10/2014

LEBEDEFF, Tatiana B. Surdez e sexualidade: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. (2010). Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_NECESSIDADE_DE_EMPODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28/10/2014

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v.19, n.2 (56) – maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf. Acesso em: 01/12/2014

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira L., FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana V. (orgs.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. 9. ed, Petropolis, RJ: Vozes, 2013

MULLER, Márcia B. Cerutti. O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: um percurso de significados e ressignificações. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. La producción de lo normal y lo anormal: um estúdio sobre creencias de gênero y sexualidad entre docentes se escuelas municipales de Novo Hamburgo/ Brasil. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185273102012000100008&script=sci_arttext&tlng=en . Aceso em: 27/10/2014.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. e MELLO, Eliana M. de. Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de enunciar o feminino. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST54/Silva-Mello_54.pdf. Acesso em: 27/10/2014

SANTOS, Elizabeth Ângela dos. Profissão docente: uma questão de gênero? Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf. Acesso em: 02/12/2014

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 20 (2), 71-99, 1995

SCOZ, Beatriz. Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar. 2, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SKLIAR, Carlos (Org.) Educação e exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: Educação e Realidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 24 (1), jul/dez., 15-32, 1999.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA Shirley. e VIZIM, Marli (org.). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003 (1

88

Oral

Imaginário e Cotidiano

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

FORMENTIN, C. N., KÖENIG, M.

formentinnandi.claudia@gmail.com, maiam_78@hotmail.com

Palavras-chave:

Introdução

Este trabalho aborda o fenômeno midiático ocorrido a partir da escolha do cardeal argentino Jorge Mario Bergoglio ao maior cargo da Igreja Católica em março de 2013. Trata-se do primeiro latino americano e o primeiro jesuíta a assumir o cargo. Já no início o Papa Francisco privilegiou a simplicidade, como não ficar no quarto habitualmente usado pelos papas, criando um clima de aproximação com a comunidade católica. Assim, estabeleceu-se como objetivo geral analisar se os textos da imprensa constituem-se em uma narrativa mítica no imaginário coletivo e como específicos: identificar características que diferenciam Francisco de outros papas; identificar o que, por meio dos estudos do imaginário, a abordagem da mídia a Francisco, contraria e/ ou reforça os padrões católicos em torno da referida figura.

Metodologia

Este trabalho constitui-se em uma pesquisa bibliográfica. que traz em seu escopo teórico a obra Durand (2002), Legros et al (2007), Maffesoli (2005, 2007, 2010), que abordam a questão do imaginário, bem como Barthes (2003) e Campbell (1990), que trazem a questão do mito. Também tem caráter qualitativo pois não há possibilidade de discutir os resultados aqui obtidos de maneira estatística. Identificam-se também características que a definem como estudo de caso tendo em vista que se trata de um objeto limitado. O recorte do objeto de estudo foi feito em textos midiáticos digitais selecionados no portal de notícias G1. A escolha pelo veículo se deu tendo em vista que o referido portal constitui parte de uma das maiores redes de comunicação no Brasil e do mundo. Entre os textos escolhidos para a realização da análise de conteúdo estão os que compõem o perfil do novo papa no dia da eleição de Jorge Mario Bergoglio, 13 de março de 2013, a visita de moradores de rua a Capela Sistina, publicada em março de 2015, e a declaração em favor de métodos contraceptivos em países afetados pelo Zica Vírus, publicado em fevereiro de 2016. Ressalta-se que não foi realizada uma análise dos textos em sua íntegra compreendendo um cotejamento de trechos das referidas matérias conforme a percepção das pesquisadoras.

Resultados e Discussão

Para Durand (2002), o imaginário consiste no conjunto e nas relações entre as imagens, as quais compõem o capital “pensado do homo sapiens” (p. 37), sendo, “o denominador onde se encaixam todos os procedimentos do pensamento humano”. Para o autor, o imaginário corresponde ao trajeto antropológico do indivíduo e as influências que este sofre da sociedade e a ela causa. Nesse trajeto, “a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito [...] e no qual, reciprocamente, como magistralmente provou Piaget, as representações subjetivas se explicam pelas ‘acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo’” (DURAND, 2002, p. 41). A

manifestação do imaginário é a cultura, e a mídia, uma das materialidades deste. Ele, contudo, não se restringe às manifestações culturais. É a atmosfera, a aura intangível que está por trás de toda materialidade da cultura e, por conseguinte, das abordagens jornalísticas/ midiáticas. Para Legros et al (2007), a vida humana é constantemente submetida aos impulsos imaginários, às imagens "encarnadas" nas artes (pictóricas, cinematográficas, etc.) e nas construções mentais individuais e coletivas. É um fenômeno coletivo, social, histórico; uma sociologia destituída do imaginário é mutilada. A tradição iniciada por Jung, Bachelard, Eliade, Durand (o imaginário como produto do pensamento mítico) se contrapõe à antiga noção de imaginário como algo irreal (tradição filosófica ocidental). Já Campbell (1990) e Barthes (2003) são apresentados ao se tratar do mito sob um ponto de vista contemporâneo explicando como esta manifestação cultural pode ser encontrada em diversas plataformas além de procurar compreender porque o mitos são necessários para as comunidades humanas no século XXI. Nesse sentido verifica-se que o mito se faz necessário para ligar os indivíduos em torno de um fio condutor para suas práticas. Há, segundo Legros et al (2007), três significados ao imaginário social definidos por Stronneau (1993): 1. dimensão mítica da existência social – mitos de uma época, de uma nação, etc.; 2. imaginação de outra sociedade – ideologias revolucionárias e utopias e imaginário mais moderno e cotidiano (recente) – versa sobre as distrações populares. Nesse ponto, e em especial no primeiro e segundo itens definidos por Stronneau para destacar os significados do imaginário social, os dois aportes teóricos aqui trabalhados convergem (teorias do mito e os estudos do imaginário). Sob essa ótica, percebeu-se fragmentos de uma narrativa mítica que mobilizam o imaginário social, que, para Maffesoli (2007), é sempre coletivo. Isso se dá pelo fato de as abordagens ora avaliadas apontarem para necessidades contemporâneas da sociedade, reforçarem características positivas e corajosas do pontífice, além de indicarem que Francisco enfrenta dificuldades e serve de exemplo aos católicos, conforme se espera de um papa, não obstante seu perfil tido como inovador. Como principais temas divulgados pela imprensa estão os relacionados a questões de gênero, o uso de métodos contraceptivos, discussões humanitárias bem como a suntuosidade da Igreja Católica. Tais temas corroboram com a escolha que o cardeal argentino fez para seu nome de papa: Francisco, santo conhecido pela simplicidade e humildade.

Conclusão

Conclui-se que há a construção de uma narrativa mítica no material analisado referente à figura do papa Francisco. Afirma-se isso na medida em que o pontífice se posiciona sobre assuntos que nem sempre são abordados por líderes religiosos, ou o são de modo repressivo. Francisco não silencia se posicionando, na maioria dos casos observados a favor de minorias corroborando novamente com a escolha de seu nome. Por um lado tais atitudes confirmam certos preceitos cristãos, por outro foram esquecidos por lideranças anteriores a ele. Com relação ao imaginário coletivo, o Papa obedece ao duplo movimento de fortalecimento a imagem da santidade, bem como contraria a rigidez esperada de um representante católico. Percebe-se assim a possibilidade de identificar características que o diferencia de seus antecessores .

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. Mitologias. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

LEGROS, Patrick, et al. Sociologia do imaginário. Tradução de Eduardo Portanova Barros. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MAFFESOLI, Michel. No fundo das aparências. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 3ª edição. Editora Vozes, Petrópolis 2005.

_____. O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. O conhecimento comum. Tradução de Aluizio R. Trinta. Coleção Imaginário Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2010;

190

Oral

Imaginário e Cotidiano

190 - A MATERIALIZAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NA MODA

KAULING, G. B.

grazibk@gmail.com

Palavras-chave: Ética da Estética; Moda; Sustentabilidade; Du E-Holic

Introdução

A mudança comportamental e social advém primeiramente de atos inconscientes, da subjetividade e das tendências imperceptíveis e imateriais que ecoam em nossa mente antes de se tornarem ações. Com base nos preceitos de Maffesoli (2010) em sua obra “o tempo das tribos” esses pensamentos transformam-se em ações coletivas interligadas por uma perspectiva imaginária compartilhada criando uma aura específica que cimenta o tribalismo. Assim, é preciso que exista emoção e sensibilidade, e que de alguma maneira mescle essa subjetividade à objetividade, chamada por Maffesoli (2010) de espiritualidade materialista. Recentemente, a moda ética e sustentável tem se tornado um aspecto primordial para toda a cadeia têxtil. Essa pesquisa visa refletir sobre a materialização das expectativas sustentáveis.

Metodologia

Esta pesquisa terá como base de análise o Chapeleiro Du E-holic, que trabalha a sustentabilidade em suas criações, desde materiais reciclados à tingimentos naturais e artesania. Tomam à frente atitudes sustentáveis, os indivíduos que se identificam com esses valores dos quais fazem parte do seu estilo de vida ou gostariam que fizessem. Assim, a estética deve estar em sintonia com a ética, formando o conceito “A ética da estética” que, segundo Maffesoli (2010) reporta-se ao espírito coletivo. A estética do sentimento não é uma experiência individual e interior, pelo contrário, é a abertura da emoção para os outros. Essa abertura significa o espaço, o local, a proxemia na qual se manifesta o porvir comum. Maffesoli (2010) propõe uma ética empática e proxêmica que se origina num grupo respectivo cuja história pode edificar uma moral, uma política onde o espaço pode beneficiar uma estética e produzir a ética. Em relação à sustentabilidade, a sensibilidade coletiva toma diferentes prospecções, podendo pronunciar-se de maneira macroscópicas (por exemplo, conferências mundiais) ou microscópicas (por pequenos grupos como os seguidores e consumidores do chapeleiro Du E-holic). Isso retrata uma “aura” que serve de matriz para solidificar o pensamento implícito, porém comum da sociedade. Ampliando o conceito de tribalismo para a moda, as questões éticas, sociais e ambientais têm seu papel na construção identitária dos indivíduos que partilham valores e ideais em diversas experiências sociais.

Resultados e Discussão

A aura, a ética, a estética, as experiências sociais são determinantes para o processo de identificação social e de grupos. A consciência sustentável na moda somente evidencia-se ao indivíduo pré-disposto aos interesses comuns ao tema. O momento atual em que vivemos é traçado por uma preocupação da finitude dos recursos naturais, ameaça à biodiversidade, a nova forma de escravidão análoga imposta pelo progresso industrial capitalista, dentre outros problemas. Entretanto, a tendência Eco (Ecofriendly, Ecofashion, Ecodesign) não sensibiliza a todos. Isso justifica-se pela sociedade do espetáculo, como

dizia Guy Debord, sobre o século XX que foi o século da industrialização, da tecnologia, da abertura de mercados, da globalização, do consumo, do descartável e do desperdício. A estética vigorante da anestesia social sobre o futuro sedou o último século para as consequências do excesso. A "aura" sustentável começa a eclodir com certa consciência sobre o futuro do planeta por meio de macro grupos sociais conscientes e radicais (como Greenpeace) e micro grupos conscientes e ponderados (como Osklen, Stella Macartney, Du E-holic) que se apropriam de estratégias sustentáveis para criação de seus produtos.

No caso do chapeleiro Du E-holic é nessa espiritualidade materialista que se encontra a aura específica da sustentabilidade através de práticas como artesania, utilização de materiais reciclados, bordados manuais, tecelagem manual, máquina de costura caseira, tecidos remanescentes, o feito à mão. Além disso, o costureiro costuma compartilhar em suas redes sociais reportagens sobre otimização de recursos naturais, hortas caseiras, cisternas para captação de água da chuva, soluções sustentáveis de todos os tipos. Segundo Maffesoli (2010, p.57) é nessa cultura vivida do dia-a-dia que causa admiração para muitos, feita desse conjunto de pequenos "nadas" que por sedimentação, constituem um sistema significante". Du E-holic é convincente justamente por demonstrar uma sensibilidade intrínseca e natural em relação às questões sociais, éticas e ambientais. É esse sensível, o substrato do reconhecimento e da experiência do outro, esse algo impalpável próprio da subjetividade que funde-se à objetividade na sua forma de ser. Essa ligação é guiada por meio do que Gilbert Durand chamaria de trajeto antropológico cujos os símbolos de identificação estariam embebidos na bacia semântica dos sentidos. São em determinadas ambiências que ocorrem essas fusões emocionais, gerando a identificação com determinado grupo. Segundo Maffesoli (2010) é preciso voltar à participação mágica, através do tribalismo e sua relação com os outros, a magia do mundo, com a ecologia e nossa relação com a natureza, sem o individualismo ou espírito único e sim à abertura, à alteridade, o dinamismo e a sede do infinito, à vida societal.

Conclusão

Esta reflexão sobre a sustentabilidade na moda e às formas de materialização há algum tempo atrás não faria sentido, visto que o social, ambiental e ético não seriam elementos analisados juntamente. Isso porque a ética da estética, que geralmente marca uma época, não possibilitava pensar sobre essas questões que são tão próprias da época atual. A disseminação do tema e sua potência deu-se pelas ambiências formadas pelas angústias societais atuais e representadas por micro e macro grupos, precursores dos pensamentos subjetivos. Du E-holic conduz um micro grupo de seguidores, por pensar e agir sustentavelmente sendo um exemplo para quem se identifica.

Referências Bibliográficas

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DURAND, Gilbert. As estruturas Antropológicas do Imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAFFESOLI, Michel. O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

305

Oral

Imaginário e Cotidiano

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

LUZ, E. M. S., MORAES, H. J. P.

edla.luz@unisul.br, heloisapreis@hotmail.com

Palavras-chave: Espetacularização; Morte; Redes Sociais

Introdução

Em sua afirmação de que o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens, Guy Debord (1997) faz uma leitura que nos remete ao espetáculo social que culturalmente vivemos através de imagens e como nos posicionamos através delas.Nesta perspectiva da espetacularização, que tem como ideal a visibilidade, nos propomos discutir e analisar manifestações sobre morte (e mortos ainda enquanto sujeitos virtuais disponíveis) na perspectiva do Imaginário, enquanto prática socialmente aglutinadora. Ainda, a discussão em torno de habitus comunicacional que gera um imaginário virtualizado.Assim, buscamos uma discussão conceitual sobre a formação de um imaginário virtualizado enquanto difusor de imagens e práticas sociais, amparadas em autores como Durand e Maffesoli;bem como uma análise de perfis na rede social.

Metodologia

A metodologia está amparada na perspectiva da sociologia compreensiva que preocupa-se com o que é e não com o que deve-ser, na dinâmica existente nas relações sociais depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos adquiridos nas vivências e nas experiências cotidianas resultantes da ação humana (MORAES, 2012). As práticas cotidianas devem ser fruto de interesse de pesquisa sociológica quanto de outras áreas. Maffesoli defende que a vida do “homem sem qualidade” nos diz muito sobre a socialidade de maneira geral, devemos, para o autor, buscar a contemplação do mundo. É por isso que, tomando por empréstimo o nome de uma de suas obras, devemos, enquanto pesquisadores, nos permitir a “razão sensível”. Para tanto, como técnica da pesquisa, temos a análise de conteúdo dos posts e comentários de pessoas que dão visibilidade a temas que emergem como categorias de análise: luto e morte. Com o intuito de discutir, quais as manifestações, crenças, imagens, e, ainda, como o sujeito se coloca frente a outro que já não é mais presente, ainda que virtualmente, através de um perfil, passível de receber mensagens e tê-las comentadas, curtidas e compartilhadas. A quem se direcionam estas mensagens? A morte também vira um espetáculo a ser dado visibilidade? A prática em rede social torna-se um habitus e, também, um imaginário virtualizado? Estas são questões que buscamos responder com a pesquisa.

Resultados e Discussão

O espaço democrático da internet reconfigura o modo de pensar a comunicação, sobretudo enquanto prática social. Isso porque esses novos meios de expressão, ou tecnologias do imaginário (SILVA, 2003) aumentaram a quantidade de produtores de mensagens independentes. Muitos usuários buscam visibilidade e promoção da autoimagem no ciberespaço, através da disseminação massiva dos selfies e outros conteúdos autobiográficos mas que, muitas vezes, funcionam como máscaras

(HOFFMAN, 2015). A imagem nas redes sociais, aqui especificamente do Facebook, da pessoa que fisicamente não está mais viva, pertence agora aos inúmeros comentários de colegas, parentes, amigos e curiosos que deixam recados e curtem as fotos como se estivessem realmente falando com a pessoa através do seu perfil. Diante do espetáculo, e que tal representação sobre o olhar do outro e sobre a imagem da pessoa já morta, nos provoca a reflexão de imaginar que esta experiência possa transferir uma mera ilusão de morte, ou até mesmo uma autoafirmação de não aceitação dela, da morte? As atitudes imaginativas contra os semblantes do tempo são funções do Imaginário. Potencializadas, talvez, pelas tecnologias que tem como coadjuvante a visibilidade, mas, também, o sentimento de estar-junto (MAFFESOLI, 1995). A morte entra em cena nessa espetacularização e enquanto na "vida real" a única coisa a fazer é dar pêsames, o mundo virtual permite fazer da tragédia uma manifestação registrada e compartilhada. Nesse campo do imaginário, o pensamento manifesta as imagens através das conexões que dão uma ideia do que é pensado, sonhado e não vivenciado e por isso pode-se afirmar que essas conexões do real e do pensado provocam manifestações que são vistas como parte da realidade, apresentam sentido e automaticamente colocam o indivíduo em relação com o mundo e tudo o que o cerca . Assim, o imaginário ganha força quando se demonstra que ele não se distancia do real, mas que considera elementos que dão ao real mais complexidade. Sob esse ponto de vista, a imaginação ganha um lugar de destaque, porque passa a ser necessária à vida humana, não por falar das coisas que não existem, mas porque essas coisas criam sentidos para a existência humana e participam da realidade (PERES, 2009). A pesquisa busca dar conta de um imaginário virtualizado, enquanto prática social, de negação da morte, tal qual como objetiva o próprio Imaginário, segundo Durand (2002). Inicia-se a reflexão acerca da ética da estética propondo-se ao pensamento a ideia de que "o imaginário sempre comunicou o estético na exploração das imagens dos sonhos, dos mitos, pelos processos criativos, e possibilitou o encontro de caminhos para a fantasia ou o fantástico" (RAHDE, 2007, p. 2). E as manifestações em rede social dizem muito sobre o habitus e o próprio imaginário contemporâneo.

Conclusão

O termo imaginário é cada vez mais utilizado na sociedade com a ideia de depósito de imagens, sentimentos, lembranças e experiências, com a propriedade de impulsionar a pessoa a uma realização e afirmação da realidade e de tudo o que se constrói. Para alguns pensadores, como Nietzsche, essa realidade também se constitui em uma vontade de potência mediante os significados colocados em nossas representações e manifestações criadas nas possibilidades do "vir a ser" e constituídas pelo ser, pela matéria, pelo corpo e em seus desenvolvimentos e ideias na ação do cosmos. Inicia-se a reflexão acerca da ética da estética propondo-se ao pensamento a ideia de que "o imaginário sempre comunicou o estético na exploração das imagens dos sonhos, dos mitos, pelos processos criativos.

Referências Bibliográficas

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HOFFMANN, Maria Luisa. OLIVEIRA, Michel de. A espetacularização da morte: um estudo de caso do selfie no velório de Eduardo Campos. INTERCON- Rio de Janeiro, 2015.

LUZ, Edla Maria Silveira.O lugar místico da intimidade no imaginário contemporâneo: o parto filmado como espetáculo. Tese de Doutorado.UNISUL, 2015.

MAFFESOLI, Michel. A contemplação do mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. A descoberta e a vivência do virtual: experiências

infantis. Florianópolis: DIOESC, 2012.

PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do imaginário... Diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

RAHDE, Maria Beatriz Furtado; DALPIZZOLO, Jaqueline. Considerações sobre uma estética contemporânea. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2007.

SILVA, Juremir Machado da. As tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2003.

360

Oral

Imaginário e Cotidiano

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

JORGE, L. C., MORAES, H. J. P.

ley_ddy@hotmail.com, heloisapreis@hotmail.com

Palavras-chave: Dispositivos Simbólicos; Reafirmação; Regime Noturno

Introdução

Quando refletimos acerca do que representa o índio no cenário nacional, logo mergulhamos em construções imagéticas reforçadas pela gama de conceitos e imagens que nos foram apresentadas ao longo de nossas vidas. Uma marca que fica evidente nessa reflexão é que a ideia que fazemos do índio ainda hoje está muito ligada à figura descrita pelos portugueses, missionários e colonizadores que chegaram ao país e conviveram com os grupos indígenas. Partindo desse pressuposto, pretendemos nesse artigo, analisar os elementos simbólicos que remetem à imagem do indígena no Imaginário Social, na matéria “Indígenas fazem bloqueios em rodovias em protesto contra a PEC 21”, exibida pelo RBS Notícias no dia 11 de novembro de 2015.

Metodologia

A análise do objeto se fará mediante uma análise fílmica, que permitirá a identificação dos elementos simbólicos acessados pelos índios para reafirmarem sua condição. Sendo assim, modo como foi pensada a manifestação, a intenção de reafirmar a condição indígena, as frases impressas nos cartazes, às vestimentas retiradas e as utilizadas, os instrumentos selecionados (lança, cocar, instrumentos musicais, pinturas corporais), serão percebidos a partir da teoria do Imaginário considerando as perspectivas dos grupos indígenas que realizaram os protestos em diferentes rodovias e regiões de Santa Catarina. Após a definição de tais elementos, realizamos um detalhado exame a fim de comparar com traços elementais tratados na teoria idealizada por Gilbert Durand ao propor seus estudos de Imaginário. Os conceitos de estereótipo e pregnância simbólica propostos por Felinto (2003), também contribuíram para a compreensão da percepção indígena acerca da sociedade e, nesse mesmo movimento, a percepção da sociedade em relação aos grupos indígenas. Os escritos de Pitta (2005), Legros (2007) e Teixeira (2013), também embasaram as formulações de Imaginário e sociedade. Ambas, as referências citadas, agregadas ao viés do Regime noturno da Imagem abordado por Gilbert Durand em sua obra “As Estruturas Antropológicas do Imaginário”, publicada no ano de 2002, balizaram nossa percepção analítica.

Resultados e Discussão

As inúmeras transformações culturais e sociais ocorridas na sociedade tem proporcionado diversas consequências nos modos de vida dos indivíduos. Como consequência dessas transformações torna-se necessário que os indivíduos realizem certo esforço no sentido de se adaptarem ao contexto social vigente. Nesse movimento, o processo de significação das nossas práticas sociais e culturais é diretamente afetado e, em muitos momentos, acaba sendo ressignificado e atualizado. Tal situação pode ser observada na manifestação realizada pelos grupos indígenas em alguns municípios de Santa Catarina

durante o protesto contra a aprovação da PEC 21 que sugere que o poder de demarcação do território indígena passe ao Legislativo. Na matéria exibida pelo RBS Notícias, no dia 11 de novembro de 2015, os indígenas utilizaram de elementos culturais simbólicos para reafirmarem sua condição. Deste modo, os índios aparecem sem camisa, com colares, cocares, instrumentos musicais, lanças, descalços, ainda que também com sapatos e calças jeans, dançando em círculo. Os indígenas buscaram nestes símbolos (artefatos, colares, instrumentos musicais, cocares e lanças, vestimentas de palha) a reafirmação da sua condição de fato. De modo que, antes de pensarem no protesto em si, os indígenas refletiram como eles se 'apresentariam' durante a manifestação idealizando uma visibilidade que causasse um efeito de sentido de reconhecimento da condição indígena. A utilização de elementos culturais que nem são mais tão relevantes (ou presentes) para alguns grupos, sugere a necessidade de buscar comportamentos e acessórios que alimentam o imaginário social acerca dos índios. As lanças, o andar em círculo, os gritos de guerra, agora também manifestados em cartazes, imprimindo a posição de guerreiros, demarcando seu território, expressando sua disposição para o combate e defesa dos seus direitos, são sinalizadas por todos e trazem à tona os traços elementais que caracterizavam o índio primitivo em sua essência. Nesse sentido, considera-se que não basta apenas protestar, é necessário inicialmente reafirmar a importância de quem está protestando. Um 'ser' índio que possui traços físicos e certidão de nascimento, mas um ser índio que também é brasileiro e pertence a essa nação. Um ser que dá sua contribuição à sociedade, mas que tem que se utilizar de traços elementais diversos para mostrar sua identidade, para instigar o resgate da figura indígena e o que eles representam no Imaginário Social vigente. As marcas que evidenciavam a condição indígena são acessadas na busca por expressar uma identidade indígena, que luta não apenas com armas primitivas, ainda que amparada nas leis para reclamar os seus direitos, recorre aos símbolos presentes no imaginário social para se fazerem reconhecidos.

Conclusão

Após a análise dos frames que compõem a matéria "Indígenas fazem bloqueios em rodovias em protesto contra a PEC 21", exibida pelo RBS Notícias no dia 11 de novembro de 2015, podemos inferir algumas considerações que serão listadas na sequência. Inicialmente é importante ressaltar que a utilização dos elementos simbólicos pelos índios sugere a necessidade de recorrer a símbolos que facilitem à ativação na memória dos demais indivíduos a condição indígena. Mais uma vez o guerreiro tem que amparar-se nos seus velhos aparatos, vestir-se com suas pinturas corporais que revelam o que estava oculto e sinalizam não só as marcas, os traços, a identidade do indígena, mas revelam a face do trajeto antropológico desenhado por Durand no Regime Diurno da imagem.

Referências Bibliográficas

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FELINTO, Erick. Novas tecnologias, antigos mitos: apontamentos para uma definição operatória de imaginário tecnológico. Galáxia. n. 6. out. 2003. p. 165-188.

LEGROS, Patrick et al. Sociologia do Imaginário. Porto alegre: Sulina, 2007.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Imaginário, cultura e comunicação. Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário. UFRO. Ano IV, n. 6, jan-dez. 2004.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand: imaginário e Educação. 2. Ed. _ Niterói: Intertexto, 2013.

Fonte Financiadora

Universidade do Sul de Santa Catarina

553

Oral

Imaginário e Cotidiano

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

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

didapujol@hotmail.com, biankadeabreu@hotmail.com, guiza@terra.com.br

Palavras-chave: Imaginário; Formação de Professores; Palavras; Educação; Símbolo

Introdução

O artigo é um recorte da pesquisa intitulada “O Lugar do Imaginário na Formação de Professores”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS/UFSM. O exposto consiste de uma intervenção denominada “Ciranda do Imaginário: Palavraria”, realizada no Centro de Educação da UFSM. A ação tencionou provocar alunos e professores deste centro, aproximando-se do imaginário destes sujeitos frente às palavras, e, assim, conhecer o poder simbólico expresso pelas mesmas que atravessam as ações humanas. Logo, salientamos a necessidade de vermos o sujeito produto e produtor do imaginário, no qual este é compreendido como um constructo social capaz de ser desnaturalizado. Para tanto, recorremos a algumas referencias do nosso campo de estudo, entre eles, Castoriadis (1982) e Cassirer, (1994).

Metodologia

No decorrer do processo de divulgação da intervenção mantivemo-nos preocupados em fazer algumas provocações visuais através da utilização de diversas palavras, das mais corriqueiras as mais censuradas. Dando início a intervenção, o Centro de Educação foi ocupado por estas palavras que se apresentaram dispostas em escadas, tetos e paredes, fazendo o chamamento, ou mesmo, provocando quem se deparasse com elas. Além disso, centralizada no hall do prédio, uma urna decorada artisticamente com “palavras” solicitava a quem passasse para deixar “a sua palavra”.

Durante o encontro marcado pelo convite da intervenção, recepcionamos os acadêmicos e professores através do jogo “Telefone sem fio”, o qual iniciou com o enunciado do local específico onde ocorreria a “Palavraria”, devendo ser transmitido a cada um dos participantes. Conforme os sujeitos transmitiam a mensagem adiante, seguiam a indicação do local onde as demais ações seriam desenroladas.

No local destinado, ao som da música “Palavra”, de Arnaldo Antunes, e de um vídeo com imagens de palavras entrepostas, foi exibido uma peça teatral que atuou com palavras aleatórias dispostas pela sala. Em seguida, houve uma adaptação do jogo “Imagem-Ação” denominada “Palavra em Ação”, no qual foram utilizadas as palavras depositadas na urna. Para tanto, a sala foi dividida em dois grupos, sendo que se o representante do grupo não se fizesse compreendido, no tempo da ampulheta, então o ponto era dado à equipe adversária.

Resultados e Discussão

Desde o início da “Ciranda do Imaginário: Palavraria”, percebemos a reverberação obtida nos diferentes espaços e momentos propiciados por ela, tendo em vista as mais variadas manifestações expressas pelo público alvo. A escolha por determinadas palavras para a exposição no Centro de Educação se deu pelo interesse de provocar as pessoas já no momento do convite à intervenção. Em meio a esta ação, juntamente com o depósito da

urna no hall do prédio, vimos o impacto, a inquietude, a curiosidade, o receio e as expectativas causadas pela nova e estranha configuração do espaço.

No que se refere ao início da intervenção com a realização do "Telefone sem Fio", notamos o quão tocante foi este momento, visto que mexeu com o imaginário, com as emoções e com as memórias dos ali envolvidos nesta proposta. Tanto que, bastou dizer que iríamos dar início ao "Telefone sem Fio" e que este iria findar na sala onde daríamos sequências as atividades, automaticamente passaram a emitir a frase para quem estava mais próximo, sem a necessidade de grandes explicações.

Tendo em vista as falas e impressões do público presente, pensamos na importância em possibilitar a experiência no sentido do qual Larrosa (2004) nos traz – a experiência de tocar e atravessar e, assim, transformar, que a nosso modo, foi visto por meio do que as palavras remetem a cada um.

O jogo "Palavra-Ação" nos fez perceber o que nos traz Espinosa citado por Merçon, (2009) quando nos diz que cada sujeito se utilizada da mesma imagem de maneira diferenciada devido às experiências próprias e o seu papel social. Neste momento, percebemos sujeitos representando a palavra de modo a ser compreendido e também sujeitos com dificuldades de relacionar a palavra ao movimento, ou mesmo, ao sortear a palavra estar ciente que sua representação seria de fácil identificação, e neste caso, nos fez compreender que a vivência social deste último sujeito foi relevante à sua interpretação.

No decorrer das ações, fisionomias reveladoras foram percebidas, que acrescentaram valor e alcance dos nossos propósitos com essa intervenção, visto que conseguimos agrupar considerável número de alunos e professores, mesmo num período onde todos já estariam dispensados de suas atividades.

Quando ainda das representações das palavras através do movimento, percebemos muita expectativa, ansiedade, euforia, vibração entre tantas outras manifestações, que de certa forma deram espaço a revelações inesperadas de sujeitos que no seu dia-a-dia eram encobertos por outro perfil. Assim, ousamos cogitar que quando no grupo e mesmo diante de situações atípicas, nos permitimos mostrar outro eu, um eu que ousa se esconder e se manter calado, mas está lá e de repente surge, diante do inusitado, revelando-se aos poucos e provocando mudanças consigo, tocando a si e ao outro, pois o sensível se manifesta. Ainda, percebemos que o espaço / tempo criado para a reflexão com e sobre as palavras possibilita a compreensão do processo de naturalização das expressões e do estranhamento necessário para poder conhecer o deslocamento de sentidos na linguagem. Como seres simbólicos, instituímos mundos pela linguagem.

Conclusão

Diante do apresentado e do alcance de nossa ação interventiva no Centro de Educação, podemos afirmar que os resultados foram significativos, visto que objetivos propostos foram atingidos, objetivos estes, traçados com o intuito de movimentar, desequilibrar, fazer pensar, causar impacto e ao mesmo tempo nos surpreender com as manifestações que ali encontramos. Estivemos diante de um público que acolheu nossa proposta, interviu e participou constantemente, e ao aproximar-se do fim, mostrou-se grato pela oportunidade dessa vivência. Um público que adentrou naquele espaço de um modo e certamente saiu de outro, tocado pelo vivido.

As transformações provocadas pelos constantes deslocamentos revelaram reflexões acerca de palavras não mais usadas, pouco usadas, muito usadas, mal ditas ou bem vindas, nos espaços que compartilhamos, produzindo um imaginário social.

Referências Bibliográficas

CASSIRER, Ernest. Ensaio sobre o homem: uma introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1982.

LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MERÇON, J. Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação. 1 ed. Campinas: Editora Alínea, 2009.

566

Oral

Imaginário e Cotidiano

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

MAXIMO, W. C., MORAES, H. J. P.

williancorreamaximo@gmail.com, heloisapreis@hotmail.com

Palavras-chave: Dilúvio; Tubarão; Enchente

Introdução

Dilúvio é termo que evoca e converge um léxico de imagens e significados. Do grego Deucalião ao mito sumério de Gilgamesh, passando por Noé e os relatos cataclísmicos dos ameríndios, tal narrativa mítica perpassa gerações e, ao se (res)significar, viabiliza uma matriz imaginal: um pecado; uma comunidade; um Deus punitivo; um herói; uma aliança; e os testemunhos. Basta um relâmpago, precipitação e o sopro do 'lestada' para partilhar de uma atmosfera (re)inventada. A seguir, a partir do mito da Grande Enchente de 1974, por intermédio do teste arquetípico dos nove elementos, propõe-se identificar - na transversalidade das narrativas dos tubaronenses - elementos que presentificam o dilúvio, cujos sinais evidenciam um imaginário e uma comunidade imaginada que se reconhece por uma narrativa mítica, épica e inacabada.

Metodologia

A partir da Teoria do Imaginário (DURAND, 2002), que legitima imagens e imaginação enquanto potência simbólica, e sob o método da sociologia compreensiva (MAFFESOLI, 2007), que contextualiza fenômenos sociais e o imaginário no cotidiano, este estudo instrumentaliza-se a partir do teste arquetipal dos nove elementos (AT-9), modelo experimental de Yves Durand. O teste aponta elementos de universos míticos (ELIADE, 1992), representados através de nove estímulos arquetípicos: personagem, queda, espada, refúgio, monstro, cíclico, água, anima e fogo. Em Tubarão, a amostra contemplou representantes de nativos e diaspóricos: dois residentes, desde a enchente de 1974; e dois emigrantes, pós-74. A primeira etapa do AT-9 levou o respondente a representar, em até 30 min., algum ou todos os elementos arquetípicos; a segunda, convidando-o a redigir sobre o desenho; a terceira, com aplicação de questionário sobre a ideia central, predileção e/ou eliminação de algum dos nove elementos, participação (caso estivesse em cena), atitude no contexto representado, além da conclusão da história; a quarta etapa previu o preenchimento de um quadro síntese com os nove elementos, formas de representação e funções simbólicas. Experienciou-se ainda a inclusão de uma quinta fase: entrevista, a partir de outras nove 'iscas semânticas': Tubarão; 1974; chuva; rio; rádio Tubá; vento leste (ou lestada); Irmoto; Catedral; e solidariedade; narrativas que convergem 'bacias semânticas' (SILVA, 2003) para uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2006) - uma matriz - possibilitando sentimento de pertença e a partilha da angústia, colocando o dilúvio mítico e a cheia tubaronense de 74 num mesmo campo imaginal (DURAND, 2002).

Resultados e Discussão

A Teoria do Imaginário (DURAND, 2002) reposicionou o complexo e pouco compreendido universo da psique humana. O inconsciente, inspiração para o desenrolar do trajeto antropológico do imaginário durandiano, manifesta-se por arquétipos - 'marcas-impressão'

de caráter arcaico - segundo Jung (1998). São os arquétipos que pautam imagens (PITTA, 2005) e os símbolos possibilitam o surgimento dos mitos (ELIADE, 1992) enquanto um sistema dinâmico (DURAND, 2002), uma narrativa de sentidos múltiplos (ROCHA, 2012). O mito é um vetor social, que impulsiona e é impulsionado pelas relações e pelo meio. Pelo mito a história 'sagrada' se (re)atualiza, é transmitida e preservada (ELIADE, 1992). Nesta atmosfera imaginal, (DURAND, 2002), não há sentido, há movimento e coerência. O dilúvio é uma narrativa mítica que preserva um lugar comum - dos gregos, aos sumérios, passando pelos mitos hebraicos, depois ameríndios até os 'Noés' europeus. A água entra em cena enquanto elemento arquetipal: vida, purificação e fertilização para viscosidade, punição e resiliência (BACHELARD, 1998). Para além de um evento cíclico, inundações são carregadas de pregnância simbólica (DURAND, 2002), o que não difere da cheia de Tubarão. Em 1974, o município sofria sua terceira enchente; inúmeros desabrigados e duzentos mortos (VETTORETTI, 1992). De lá para cá, formou-se um mito: o mito da Grande Enchente, uma narrativa dramática, (re)contada e (re)memorada; um novo léxico para o rio que lhe confere nome (Tubarão, do tupi guarani Tuba-Nharô, pai feroz) - (VETTORETTI, 1992): belo, navegável, fonte de vida para um monstro voraz que, sob os efeitos do 'lestada' é sinônimo de enchente. A aplicação do AT-9, revelou detalhes importantes da estrutura mítica nos microuniversos dos entrevistados, do imaginário local. Nativos e emigrantes, na primeira etapa do teste, embrenharam-se em seus traçados, com histórias e personagens distintos. Na segunda etapa, nas redações, destaque para a necessidade da interrelação entre cada representação pictórica. A terceira etapa, trouxe à tona a predileção pelo refúgio (aconchego) e pela espada, eliminando a queda (enquanto elemento arquetípico da vertigem), e do monstro (noite inquietante e morte). Na quarta etapa, no quadro síntese e em comum, a capacidade de classificar os símbolos e ordenar emoções. A quinta etapa, proposta por esta pesquisa, inseriu outras nove 'iscas' semânticas, que nos auxiliaram a conhecer, mesmo sob espaços e locais distintos na aplicação do experimento, a partilha de um mesmo momento, convergindo microuniversos míticos para uma matriz, uma comunidade imaginada, consubstanciando um campo simbólico comum e, portanto, análogo à narrativa do dilúvio mítico: a ocupação desordenada, sinônimo do pecado; das comunidades, uma pré e outra pós-74 - esta última imaginada que os faz reviver o mito da Grande enchente; a força das águas, encomenda de um Deus punitivo; Irmoto, jovem prefeito à época, considerado um 'herói' local; os testemunhos, que reverberam em cada diálogo local e nos eventos que relembram o fato, fazendo-os partilhar de uma mesma atmosfera; e uma aliança, uma cidade reconstruída pela solidariedade pós-enchente, que alimenta o paradoxal compromisso de não cicatrizar em favor da coerência comunitária imaginal que os faz pertencer.

Conclusão

Para além da materialidade, inundações são narrativas míticas impregnadas de imaginário. O AT-9, adicionado à quinta etapa proposta, evidenciou - a partir do mito da Grande Enchente tubaronense de 1974 e na transversalidade das narrativas - elementos que presentificam o dilúvio mítico, por meio de imagens e símbolos que também acessam uma comunidade imaginada. Percebeu-se pelos estímulos arquetípicos do protocolo e pelas iscas semânticas, campos simbólicos comuns, potencial motor e criador nos universos míticos (individuais e coletivos), perpetuação de narrativas e, sobretudo, sintonia entre o mito local e o dilúvio universal; conexões que reforçam a ideia 'do eterno retorno' (ELIADE, 1992), uma vez que cessar tais narrativas (e angústias) seria sinônimo de perda da identidade.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Lisboa: edições 70, 2005.

BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 202p.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins fontes, 2002.

DURAND, Y. A Exploração do Imaginário: Introdução a modelização dos universos míticos. Trad. Loureiro, A M L. Brasília: 2002 .

ELIADE, Mircea. Mito do eterno retorno. São Paulo: Mercuryo, 1992. 147p

HALL, Stuart; SOVIK, Liv. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 434 p.

JUNG, C. G. (Carl Gustav). A vida simbólica: escritores diversos. Petropolis: Vozes, 1998. 472p.

LEGROS, Patrick et al. Sociologia do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2007. 287

MACHADO, César do Canto. Tubarão 1974: fatos e relatos da grande enchente. Tubarão: Unisul, 2005. 203 p.

MAFFESOLI, Michel. O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva. Sao Paulo: Sulina, 2007 295 p.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. O que é mito. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SILVA, Juremir Machado da. Tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2003.

VETTORETTI, Amadio. História de Tubarão: das origens ao século XX. Tubarão:

623

Oral

Imaginário e Cotidiano

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

BRESSAN, L. L., MORAES, H. J. P.

luizalbc@yahoo.com.br, heloisapreis@hotmail.com

Palavras-chave: Imaginário; Regime Noturno das Imagens; Religiosidade

Introdução

A religiosidade dos italianos era algo muito particular, especialmente para aquela população camponesa migrante, analfabeta, em sua grande maioria. Confiar nos destinos traçados por Deus era a forma de se fortalecerem e de se unirem. A religião católica era seu leme. Era ela que ordenava seu mundo e lhes permitia encontrar significado na experiência pela qual estavam passando, apesar das dificuldades encontradas. Dessa forma, o objetivo é marcar a forma como se presentifica a religiosidade na narrativa em que nos baseamos para produzir este estudo. Por meio da personagem de Salvino Mazzamurelli, que se envolvera com entidades obscuras na Itália, buscamos compreender a presença constante do homenzinho de vermelho que o acompanha desde a saída da Itália até às terras sul catarinenses.

Metodologia

Durand propõe a mitodologia (metodologia desenvolvida por ele) para estudarmos a ocorrência de imagens simbólicas nos fenômenos culturais e seus prolongamentos. Por compreender particularidades em quatro âmbitos históricos, culturais e sociais, o imaginário e a mitodologia se tornam adequados para os estudos que envolvem as narrativas literárias, objeto deste estudo.

A mitodologia de Durand é dividida em mitocrítica e mitanálise, em que: na mitocrítica as imagens simbólicas de um material cultural são catalogadas em redundâncias e repetidas de forma constante, por isso, são identificadas; na mitanálise se busca identificar mitos que trabalham a sociedade profundamente, buscando compreender os contextos em que essas repetições incessantes acontecem, sendo a mitanálise um complemento da mitocrítica. Compreendida desta maneira, a mitocrítica parte de um contexto cultural e a mitanálise parte do contexto social. Como o cultural e o social são imbricados, ao se analisar aspectos culturais, aparecem os aspectos sociais.

Além de elaborar todo o escopo teórico do imaginário, Durand (1996) também desenvolveu e definiu uma mitodologia como um método próprio do estudo do imaginário em particular arrancado às correntes da explicação mecanicista.

A mitocrítica pode ser dividida, de acordo com Durand, em duas partes: a primeira mais estática que nos guia à caça e ao sofrido levantamento das pistas, dos rastros da presença da caça mítica. A segunda, mais dinâmica, se relaciona aos movimentos do mito: como ele se modifica, que processos ocorrem nestas modificações e de que forma ocorrem (DURAND, 1996, p. 246).

Resultados e Discussão

O Imaginário Religioso de Os Operários de Primeira Hora

Durand, na contracapa do livro “A imaginação simbólica” (1993), diz que a imagem simbólica é uma transfiguração de uma representação concreta através de um sentido sempre abstrato. Este sentido abstrato se faz concreto por meio dos símbolos. O objeto da simbologia é por essência pluridimensional e refrata-se ao longo de todo o trajeto antropológico. Para Jung, os símbolos são produtos do inconsciente humano que se utiliza de imagens para expressar uma linguagem que, segundo o autor, é a linguagem da alma humana. Esse estudioso chegou à noção de simbólica, como linguagem do inconsciente, após observar que milhares de símbolos idênticos uns aos outros se apresentavam em diversas culturas do mundo, independentemente de seu contexto geográfico ou histórico.

A narrativa, objeto desta análise, procura reconstruir a saga de imigrantes italianos à busca da cocanha em solo brasileiro, na imaginal Brentano. Dentre os que embarcaram rumo a esta colônia, havia aqueles que vinham em busca de oportunidades e, outros cuja viagem era uma fuga, talvez de um passado de que não quisessem lembrar. Os esperançosos alimentavam-se na fé cristã, invocando Deus e venerando os santos da igreja católica. Tinham como meta erguer a capela e se preocupavam com a presença de um padre em celebrações festivas e/ou fúnebres.

Entretanto, uma personagem chama atenção na narrativa. Trata-se de Salvino Mazzamurelli, um dos filhos de Marco Barca. Envolvido em uma seita secreta, embarca com este nome, objetivando fugir dos compromissos assumidos com esta organização. Deixa para trás o espaço, mas carrega a história que se manifesta em forma de uma imagem sarcástica a debochar de sua fuga.

Quando caminhava, com a família, pelo convés do navio, percebeu um homem muito baixinho, um anão, o menor de todos os que já havia visto, todo vestido de vermelho, que se posicionava na proa. Subiu no posto mais alto. Sentou-se num assento de madeira lá existente, dobrou as pernas à moda Buda. O homenzinho quase passou despercebido, mas olhava fixamente para Salvino, com um olhar de revolta e desaprovação. O estranho ser começou a fazer trejeitos, movendo as sobrancelhas espessas para cima e para baixo; arredondando os lábios volumosos, sacudindo alternadamente as orelhas altas e pontudas, fazendo gestos bruscos e inesperados com as mãos relativamente grandes e grossas, parecendo querer assustar quem o olhava (MAZZURANA, 2012, p.63).

A imagem descrita é um símbolo que vai acompanhar a trajetória da vida da identidade de Salvino. Entende-se, pois, o símbolo como a representação que faz aparecer um sentido que pode ser, simultaneamente, cósmico, onírico ou poético e revelar-se, ao mesmo tempo, como significante (forma) e significado (sentido), manifestando-se como linguagem em suas várias formas e significações míticas (DURAND, 1993).

As imagens que simbolizam o mal, por sua vez, agrupam-se segundo três configurações diferenciadas como macroimagens: (1) teriomorfas, quando assumem a forma de animal; (2) nictomorfas, porque suas imagens ligam-se à noite ou à escuridão; (3) catamorfas, quando se referem à queda moral, social ou física.

Conclusão

A fictícia Brentano, suas personagens, seus medos e sua religiosidade estão bem marcados na narrativa mazzuraniana. Estes símbolos religiosos, mitos e ritos e as suas convergências, organizações, ou constelações, são o foco da iniciação à imaginação simbólica. Portanto, compreendemos que o ponto focal da leitura do fenômeno religioso na narrativa literária de Mazzurana se entende a partir do imaginário, onde a imagem transita simbolicamente, entre um inconsciente e a consciência.

A tomada de consciência que a imaginação é simbólica e onde o imaginário não age independente da razão, que os símbolos conseguem epifanizar o inexplicável, sendo o símbolo da natureza do signo. Somente pelo imaginário é possível compreender a simbologia do homenzinho de vermelho e o desaparecimento de Salvino.

Referências Bibliográficas

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. Campos do Imaginário. Textos reunidos por Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug, 1996.

_____. A Imaginação Simbólica. 6 ed. Lisboa: Edições 70, 1993.

MAZZURANA, Valdemar M. Operários da Primeira Hora. Palhoça: Editora da Unisul, 2012.

MORIN, Edgar. O Método 3- o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: sulina, 1999.

PITTA, Danielle P. Rocha. Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

LÍNGUA E ENSINO

74

Oral

Língua e ensino

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

PADOIN, K. P. C.

katianapc@gmail.com

Palavras-chave: Escrita; Oralidade; Prática

Introdução

Folha em branco e caneta em punho, realidade presente em sala de aula para a disciplina/aula de Redação. Porém, um aspecto mudou, conforme Carvalho et al. (2010), antes a escrita era base para a correção e avaliação gramatical de textos como “minhas férias”. Agora, a tendência é escrever sobre os assuntos que estão em pauta na sociedade, após discussão e produção o professor devolve com correções, muitas vezes, sem o aluno de fato entendê-las.

Fugindo de tal prática, apresenta-se a escrita criativa como forma de despertar a criatividade e o interesse do aluno, seguindo a perspectiva apontada por Rojo (2000), com as práticas de linguagem em seu uso, como a escuta e leitura de textos orais e escritos, e a reflexão com a análise linguística.

Metodologia

Com base em Silva (2014, p. 10) que sugere diferentes atividades “em que os alunos terão um público leitor que não apenas e exclusivamente o professor”, duas propostas foram desenvolvidas com alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio, de duas escolas particulares de Criciúma (SC), envolvendo a oralidade e a escrita. Ambas adaptadas conforme a realidade de cada turma visto que a carga horária semanal da disciplina de Redação em uma escola são (doravante, Escola A – EA) duas aulas e na outra (Escola B – EB) uma.

A primeira proposta aplicada na EA, com o total de 65 alunos, intitulada Desenhando e Escrevendo iniciou com a entrega de uma folha com um rabisco, a partir dele os alunos criariam um desenho e, na sequência, a produção de uma narrativa, sem ter um gênero textual específico. Ao final, todos apresentaram as suas produções (desenho e leitura do texto).

A prática seguinte, Objetos na Sacola, na EB, com a participação de 17 alunos, teve como intuito desenvolver a oralidade, uma frase inicial foi dada e cada aluno acrescentava um enredo conforme o objeto que retirava da sacola, mantendo a coerência e coesão e, do mesmo modo que a atividade anterior, sem designar um gênero textual.

Resultados e Discussão

Posto em prática as atividades, a primeira Desenhando e Escrevendo, ocupou quatro aulas, considerando o tempo para desenhar, iniciar a escrita – com término em casa – e as apresentações para o grande grupo. Dela, obteve-se enquanto produção diferentes estilos de desenho, o que não cabe aqui analisar já que não se objetiva discutir os aspectos técnicos e de estilo oriundos dessa arte. Contudo, em relação à produção textual o solicitado foi textos de estrutura narrativa, sem gênero específico, o que resultou em grande quantidade de contos, principalmente, fantásticos. Em minoria, destaca-se

diário e notícia.

Com a leitura realizada pelos alunos, observávamos os gêneros e sua estrutura textual e como cada um desenvolveu o enredo, conexão estabelecida com o desenho e vocabulário, de modo a atingir as práticas de linguagem (uso e reflexão). É oportuno salientar que não houve correção antecipada e posterior por parte do professor, outro ponto em destaque na introdução, como uma maneira de não podá-los criativamente.

Como exemplo, ressalta-se o conto fantástico A Ponte da Amizade, em que os personagens eram criaturas encantadas – magos – e agiam por feitiços; no que concerne a estrutura a descrição é objetiva para não estender o conto e assim descaracterizá-lo, verifica-se pelo trecho “certo dia, os dois magos, por motivos que ninguém sabe ao certo, tiveram uma briga terrível”, nesse caso o aposto não foi detalhado.

Quanto ao desenho, trata-se do cenário em que ocorreu a história, nele há o rio e a ponte, elementos importantes do enredo. E, por último, o vocabulário, o que chamou a atenção foram os termos do latim empregados para designar as falas dos personagens quanto evocavam os feitiços, sendo: “Et patitus” (e partiu), “coniunctio” (união) e “praesidium, lux et vitae” (proteção, luz e vida).

Da prática em evidência, o próprio aluno, autor do texto em estudo, posicionou-se dizendo que “através dessa proposta, ao elaborar o desenho e o texto, recordei da minha infância. Quando pequeno imaginava esse mundo de fantasias como qualquer criança. E por meio dessas propostas, relembramos a importância de valores que estão se perdendo. E isso desperta a criança que há no ser humano.” O que confirma o objetivo dessa prática, despertar para a produção textual, corroborando com o título do trabalho.

Por fim, a atividade Objetos na Sacola, menor e não menos importante, foi realizada em uma aula e contou com o auxílio de um dos alunos que articulou, juntamente, com a professora para a sua realização, trazendo objetos e organizando a distribuição para a contação de história. O início se deu com a frase “Ontem, eu fui para a casa e...”. Da mesma maneira, o enredo voltou-se para o gênero conto fantástico. Ao término, exploraram-se as características do gênero e quais as possibilidades de melhorar o enredo, caso passássemos da oralidade para a escrita.

Conclusão

Seguindo as palavras de Britto (2001), “a língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há interlocutor”. E assim foram as propostas aqui mencionadas, tanto na escrita quanto na oralidade, a escola pode proporcionar diferentes interlocutores, não somente o professor, mas os próprios colegas de classe, o próprio contato do aluno com o texto. Por meio da escrita criativa, confirma-se que há possibilidades de explorar a língua em suas múltiplas facetas, ou seja, atingir os objetivos referentes ao ensino da linguagem e despertar a criatividade do aluno.

Referências Bibliográficas

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In.: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001, p. 117- 131.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ROJO, Roxane (org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 93-126.

SILVA, Solimar. Oficina de Escrita Criativa: Escrevendo em sala de aula e publicando na WEB. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

208

Oral

Língua e ensino

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

SÁ, R. L., COSTA, T. C. P., NASCIMENTO, A. S. S.

robervania.sa@bol.com.br, tamaracristina390@gmail.com, antoniasamarasousa@gmail.com

Palavras-chave: Linguagem; História; Surgimento; Comunicação; Humanidade

Introdução

A linguagem é um fator essencial para a sobrevivência dos indivíduos no ambiente social, ela sempre se fez presente em diferentes contextos na vida do homem. Sendo necessária como forma de satisfazer as necessidades humana, seu surgimento provavelmente teve início por meio de simples desenhos feitos em paredes de cavernas, sendo que somente ao longo de muitos anos a escrita começou a evoluir em diferentes lugares do mundo e adquirir formas mais complexas e eficazes. Posteriormente esteve ligada ao desenvolvimento da sociedade e do comércio para o estabelecimento de trocas comerciais entre diversos povos. Sua fase encontra-se dividida em vários momentos, primeiramente com a escrita pictográfica, em seguida nasce a escrita cuneiforme, a ideográfica, seguindo a evolução para escrita fonética.

Metodologia

O desenvolvimento do presente estudo se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica como forma de investigar o processo de surgimento e desenvolvimento da linguagem escrita. Iniciando com leituras em autores que pesquisam sobre a linguagem, seu surgimento, desenvolvimento e evolução. Afim de dar suporte para os dados obtidos sobre o assunto e alcançar os objetivos deste estudo foram utilizados as contribuições de Gil (2008), que observa que a pesquisa bibliográfica tem seu planejamento por meio de materiais já elaborados. Esses estudos estão voltados sobretudo para pesquisas em livros e artigos científicos. Para efeito do estudo foi desenvolvida uma análise conceitual com base em pesquisas bibliográficas a partir dos seguintes teóricos: Barbosa (1992), Bosi (1996), Cervo; Berviam e Da Silva, (2007), Geraldi (1997), Higounet (2003), Luria (1986), Marchushi (2000) e (2001), Rojo (2006), Saussure (2002) e Viana (2012), e Gil (2008). Os estudos dos diversos autores conduziram o processo da pesquisa e revelaram a importância da linguagem escrita para a humanidade desde o seu surgimento até no mundo contemporâneo onde há uma variedade de linguagens e símbolos escritos que norteiam o convívio social, criando códigos linguísticos que incluem ou excluem aqueles que não tem acesso a este tipo de linguagem.

Resultados e Discussão

A linguagem humana constitui um recurso de fundamental importância na vida do indivíduo, sendo caracterizada como um conjunto de signos e símbolos utilizados para a comunicação. Por meio dela realizam diversas ações, compartilham experiências e conhecimentos que se dá a partir da interação social.

A comunicação humana sempre se fez presente na vida das pessoas de início utilizava formas simples, tanto que o homem primitivo para sobreviver em seu habitat fazia uso das expressões corporais: gestos e posturas, a fim de estabelecer comunicação com os demais que por sua vez possibilitaria a sobrevivência, visto que somente depois de muito

tempo aprenderam a se relacionar por meio da imitação de gestos com repetição de alguns sons, criando assim uma linguagem simples que foi evoluindo com o tempo e de acordo com suas necessidades.

As primeiras formas de escritas surgiram no período paleolítico sendo desenvolvidas possivelmente pelo homem primitivo, são representadas por pinturas reproduzidas principalmente em paredes de cavernas onde habitavam. Elas eram bem simples com a utilização de poucos signos que eram realizados também em superfícies de pedras, argila ou madeira, no princípio serviu não apenas como forma de registro que guardava as informações, mas também como meio de expressar-se e comunicar-se em sociedade.

O surgimento da escrita está relacionado posteriormente com a evolução das primeiras civilizações urbanas na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cidade de Ur, com os primeiros registros de cuneiformes desenvolvidos pelos sumérios na Mesopotâmia seu aparecimento se deu por volta de 4.000 a.C, tornando-se objeto de necessidade para o homem expressar-se e comunicar-se.

Este tipo de escrita teve grande importância para esses povos, pois sua utilização esteve relacionada com a contabilidade e administração, bem como registro de bens, marcas de propriedade, cálculos e transações comerciais, onde as informações eram registradas em tabletes de argila com estiletes.

Assim, surgem outros sistemas de escrita por diferentes povos, aperfeiçoando e adaptando os símbolos, dando origem a sua própria forma de escrita. Com isso, as escritas foram se desenvolvendo conforme as necessidades do indivíduo, dando origem a outras mais elaboradas e completas como a escrita ideográfica que é caracterizado pela escrita de desenhos chamados de ideograma.

Também destaca-se posteriormente o surgimento do sistema de escrita alfabética por volta de 2000 a.C como representação da língua e tinha como objetivo sua utilização pelos escravos semíticos no Egito pelos egípcios, sendo responsável pelo surgimento da maioria dos alfabetos.

Assim ressalta-se que o surgimento da linguagem escrita se deu a partir das necessidades do homem em garantir sua sobrevivência, ou seja, a fome a sede, o medo, a reprodução são um dos meios que levaram os mesmos a se constituírem em grupos. Ela constitui um dos recursos mais importantes na vida do ser humano, pois por meio dela as pessoas são capazes de realizar diversas atividades, assim como construir e transformar o mundo, dando oportunidade para o indivíduo reproduzir o que sente, expressar sentimentos e seu pensamentos.

Conclusão

A linguagem humana perpassou e ainda continua perpassando por um longo processo evolutivo acompanhado pelas mudanças que ocorrem na sociedade. Há milhões de anos atrás ela começou a fazer parte da vida do homem servindo de instrumento muito preciso para a realização de suas atividades e para que pudessem garantir sua sobrevivência e permitindo a sua interação por meio de um grupo social.

A escrita constitui hoje uma ferramenta muito importante na vida do ser humano, uma vez que se faz presente de maneira tão significativa que seria impossível imaginar a existência da humanidade sem a mesma, ocorrendo dessa forma uma relação de dependência do homem com a linguagem escrita.

Referências Bibliográficas

AMADO; BERVIAM E DA SILVA. Metodologia científica. 6° ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1992.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Portos e passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LURIA, A.R. pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSHI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, Roxane. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas-caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand d. Curso de Linguística Geral. Org. de Charles Baley Abert Sechehay e com colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antonio Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Bleikstein. 24° ed. São Paulo: Pensamento-Cutrix, 2002.

309

Oral

Língua e ensino

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

MARIOT, A.

alinimariot@hotmail.com

Palavras-chave: Criatividade; Inclusão; Ensino

Introdução

A presente pesquisa tem como finalidade relatar a experiência com uma aluna surda, a mesma estudante de uma escola da Rede Estadual de ensino. Percebemos o quanto é difícil desenvolver um trabalho que realmente inclua determinados alunos em sala de aula, mas com ideias inovadoras e dedicação, mudamos a realidade acadêmica de uma aluna. Com o desenvolvimento de um projeto de interação na escola onde todos puderam de certa forma presenciar e aprender, novos saberes sobre a Libras. Tendo como principal objetivo a inclusão de alunos surdos em ambientes regulares de ensino, usando como método aulas diferenciadas, onde a própria aluna ensinava seus colegas sobre sua língua, alcançando como resultados a participação de todos em sala de aula, gerando um ambiente inovador.

Metodologia

Nos procedimentos técnicos, a metodologia é para Gil (2002) caracterizado como estudo de campo, pois procura o aprofundamento de uma realidade específica. Podendo ser realizada por meio de entrevistas. Segundo Chizzotti (1998, p. 103), “o trabalho de campo visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações nas quais visam buscar respostas no momento”. Usamos a pesquisa de campo que tem como maior objetivo coletar dados de um determinado assunto, sem que haja a interferência da pesquisadora sobre estes dados. Grandes partes das informações se deram através de entrevistas semiestruturadas, diretamente com os alunos da sala e a aluna surda teve como objetivo registrar os relatos dos mesmos no município de Nova Veneza – SC. Utilizamos também da metodologia oral de pesquisa que é constituído na realização de entrevistas por meio de gravação com indivíduos que possam testemunhar sobre acontecimentos, e através de filmagens registramos em Libras, com objetivo de respeitar a cultura e língua materna da aluna surda. A entrevista nos possibilitou de um maior entendimento sobre o desenvolvimento da aluna surda em seu meio de vivencia após a inserção de novos projetos na escola, a mesma nos relatou de que forma acorreu sua trajetória escolar, nos proporcionando um maior entendimento. Sabemos que ainda hoje muitas escolas observam o uso da língua de sinais devido ao que a lei institui, ou seja, o direito dos surdos à acessibilidade sem incorporar a tradição cultural e necessidades que os mesmos possuem. (BRASIL, 2000 apud LOPES, 2015).

Resultados e Discussão

A presente pesquisa teve como propósito relatar a experiência de uma aluna surda, com o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), em uma escola de Rede Estadual no Município de Nova Veneza-SC, mostrando novas ideias que deram e estão dando certo na educação básica. Percebendo o quanto uma aluna surda era afastada de seus colegas e não dominava de forma fluente a língua de sinais, necessidade básica para que

pudesse compreender de forma eficiente o que lhe estava sendo proposto em sala de aula. No decorrer de sua trajetória escolar foram propostas novas estratégias e metodologias de ensino para a que a aluna pudesse se integrar em sala de aula com colegas e professores. As novas formas fez com que a mesma se desenvolvesse mais em sua língua de sinais e tivesse uma aproximação maior, perante todo o grupo escolar. Em nossas escolas é comum nos dias de hoje, ainda nos deparamos com barreiras de comunicação entre ouvintes e surdos, pelo fato de que a Libras é uma língua ainda pouco conhecida em território nacional, mas com atitudes certas e com pessoas realmente engajadas algumas escolas estão se destacando e fazendo a diferença no ensino. Sabemos que é um grande desafio transformar a escola comum existente, mas esta é a escola para todos e de todos. Precisamos redefinir suas práticas educativas, vencendo os desafios. Com a Formação de um grupo de meninas da sala as mesmas ouvintes começaram fazer horários diferenciados onde todas tivessem disponibilidade e ensaiavam musicas com coreografias em Libras, para que a surda tivesse um momento onde sua língua e sua cultura fosse passada de forma dinâmica as suas colegas de sala. A escola adotou esta estratégia ampliando o mesmo passando então a se chamar Projeto Bilingue "Não há barreiras que a LIBRAS não possa transpor". Formou-se um grupo profissional de dança "Movimento com LIBRAS", onde realizam diversas apresentações pelo Estado de Santa Catarina, mostrando a cultura surda. O surdo percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual, sendo assim, a escola deve ser um ambiente que desenvolva políticas linguísticas e culturais, que permitam a identificação das crianças surdas com outros surdos, sempre exercendo o seu direito de adquirir sua língua natural, na qual é transmitida de geração para geração, com valores. É imprescindível que esta política extrapole no ambiente escolar, sendo pensada como algo que atinja todos os territórios, de modo a superar discursos hegemônicos (SKLIAR, 2010). Percebemos a importância que o projeto trouxe a vida escolar e também pessoal da aluna. Sendo fundamental a presença de um intérprete para mediar a comunicação. Mas não é possível incluir o surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete. Para que este processo de inclusão se consolide, deve-se criar um ambiente favorável, no qual, o mesmo possa desenvolver suas potencialidades. Precisamos de fato incluir e não integrar.

Conclusão

Concluímos que o projeto foi de extrema importância para o desenvolvimento eficaz da aluna surda, a mesma teve a oportunidade de vivenciar um ambiente onde sua língua e cultura foram respeitas, de forma que possibilitou seu desenvolvimento como ser construtor do saber. Além do desenvolvimento da aluna surda, percebemos o quanto todos os alunos da escola se interessaram pelo projeto e até mesmo outras escolas pediram explicações de como o mesmo foi desenvolvido. Nossa sociedade ainda se encontra em um período de adaptações e descobertas de novas estratégias de ensino para a área da surdez. O sujeito surdo precisa ter seus direitos e deveres atendidos, pois o mesmo exerce uma cidadania e deve ser respeitado em suas diferenças.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação. Disponível em: < http:/portal.mec.gov.Br/Seeesp- Portal Seesp >. Acesso em: 25 fevereiro, 2016

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 3.ed. São Paulo:Cortez, 1998.

_____. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 2.ed. São Paulo: Cortez,1995.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas,2002.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, C. (org.) A surdez- um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011. p 25- 30.

495

Oral

Língua e ensino

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

SOUZA, T. R.

talecothales2009@gmail.com

Palavras-chave: Fonética; Fonologia; Fala Mineira; Ondas de Inovação

Introdução

O presente trabalho foi formulado com o intuito de elucidar as diferenças da fala mineira em suas três zonas dialetais. Para tal objetivo, utilizou-se do conceito de Isoglossas (ondas de inovação) de Saussure e conteúdos relacionados a análise fonética, tentando explicar as peculiaridades das diferenciações de fala vistas. Como material de análise, foram usadas entrevistas de famosos de diferentes localidades do estado de Minas Gerais, averiguando assim, as diferenciações em suas falas. Para tal, materiais relacionados aos estudos das zonas dialetais mineiras foram lidos e estudados, estes, são as informações das pesquisas feitas pela Universidade Federal de Ouro Preto, que se baseou nos estudos feitos pela Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais).

Metodologia

A pesquisa “Diferenciações do fonema “r” de famosos das Três Zonas dialetais de Minas Gerais” é um estudo realizado pelos acadêmicos Maiara F. F. do Franco e Thales R. de Souza para cumprimento parcial da disciplina de "Fonética e Fonologia" do curso de Letras – Língua Portuguesa da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) orientados pela professora Dra. Fernanda Cizescki.

O presente trabalho tem como objetivo identificar algumas diferenciações da fala de seis famosos do estado de Minas Gerais a luz das chamadas Isoglossas (ondas de inovação) de Saussure. Para se chegar a este objetivo fez-se uma análise de vídeos de entrevistas de diferentes famosos que nasceram e foram criados em variadas localidades do estado mineiro. Na análise aqui feita os conceitos de Saussure foram usados para explicitar os limiares das três zonas dialetais da fala mineira. Para tal, foram utilizadas as informações das pesquisas feitas pela Universidade Federal de Ouro Preto, que se baseou nos estudos feitos pela Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais) que subdividiu as zonas em: falar baiano (localizada ao norte); falar mineiro (localizado ao centro) e falar paulista (localizado ao sul). (GONÇALVES; SILVA. S/ Ano).

Resultados e Discussão

Na análise aqui feita os conceitos de Saussure foram usados para explicitar os limiares das três zonas dialetais da fala mineira. Para tal, foram utilizadas as informações das pesquisas feitas pela Universidade Federal de Ouro Preto, que se baseou nos estudos feitos pela Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais) que subdividiu as zonas em: falar baiano (localizada ao norte); falar mineiro (localizado ao centro) e falar paulista (localizado ao sul). (GONÇALVES; SILVA. S/ Ano). Estes conceitos foram usados para explicitar as ondas de inovação anteriormente citadas correlacionando a fala de famosos presentes nas três zonas dialetais.

Ao longo destes estudos observaram-se especificações das três zonas dialetais com valores: semânticos, de pronúncia, sintáticos e gramaticais.

Com base nas reflexões destes estudos pudemos observar a presença dos três tipos de "r" na fala dos habitantes de Minas Gerais. Foi observada a frequência do fone vibrante [r] na localidade na zona baiana, velar [R] na zona mineira e retroflexa [ɹ] na zona paulista.

Na fala dos famosos de Minas Gerais observa-se a permanência de um mesmo fonema que não apresentada mudança de significado, ou seja, este, é subdividido em três fones sem diferenciação de seu significado no contexto social da área estudada, são eles: [r], [R], [ɹ].

As variações fonéticas aqui encontradas explicitam a comprovação das diferenciações de fala de um mesmo território, e mais do que isso, que os limiares destes territórios (Isoglossas - ondas de inovação) são interligados e acumulam-se para formar comunidades de falantes que permeiam gradativamente a mudança dos idiomas.

Na análise feita foram observadas entrevistas de famosos objetivando identificar a recorrência do "r" em suas falas, para isso, durante cinco minutos de cada entrevista, foram refletidos os erres pronunciados, para posterior transcrição fonética e debatidas para ver as correlações e diferenças entre elas.

No estudo das falas observou-se que aqueles que estavam longe das ondas de inovação acabavam por permanecer fixos a sua variante de "r", O fato de estarem extremamente envoltos em sua respectiva comunidade falante tornava-os assíduos em uma fala recorrente e identificatória aquela região.

Entretanto, aqueles que estavam perto dos limites de sua zona dialética – ou seja, as Isoglossas - ondas de inovação, apresentavam variações em suas produções da letra "r", Estes limites das zonas dialéticas apresentavam em toda a sua extensão variantes dos três dialetos, caracterizando assim, uma fala do Sul que podia ser vista, por vezes, no Norte.

E em apenas uma ocorrência, foi apresentado uma variação diferente da localidade onde estava inserida, ao invés de apresentar o erre velar [ɹ] mineiro, ela se beneficiava do erre retroflexo [R], este fenômeno se deu pelo fato de estar perto de onde a linearidade entre as falas tornava-se descontinua, ou seja, ela adquiriu uma fala pertinente à zona dialética vizinha (paulista).

Conclusão

Percebeu-se que ao decorrer do diagnóstico da presença do fone "r" na fala dos famosos mineiros suas zonas dialetais, ou seja, suas ondas de inovação aplicam-se de forma generalizada, pois explicitam segmentos analisáveis da linguagem daquela região, no entanto, não implicam em uma certeza absoluta.

A língua é um organismo vivo. As ondas de inovação são, por assim, dizer, um aglomerado - por vezes - inteligível das línguas por ela perpassadas em todo o seu território.

Apesar de que cada indivíduo analisado ter suas especificidades de acordo com sua cultura, ambiente, posição social, etc. Observam-se aqui as continuidades da variação linguística de cada indivíduo de regiões diferentes, para, assim, ter-se uma premissa inicial para identificar as características das zonas dialetais estudadas.

Referências Bibliográficas

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise Fonológica: Introdução à teoria e prática com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado das Letras. 2002.

GONÇALVES, Dinara Cássia Silveira; SILVA, Thaís Fernanda da. As Três Zonas Dialetais em Minas Gerais – Discussão dos Critérios Utilizados para esta Divisão. Ufop, Minas Gerais.

GUSTTAVO Lima (Programa do Jô). S.i: Canal Johne Smar, 4 de fev de 2015. Son., color. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=hqFRSQebO2I >. Acesso em: 10 nov. 2015.

JÔ Soares entrevista Paula Fernandes. S.i: Canal van Rox, 23 de abr de 2011. Son., color. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Y-diYOFf10I >. Acesso em: 10 nov. 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Editora Cultrix. 1969.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Fonética e Fonologia do Português Brasileiro. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOTAQUE MINEIRO. S.i: Canal Suleima Oliveira, 8 de jul de 2012. Son., color. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=TObUm4veUag >. Acesso em: 10 nov. 2015.

SOUZA, Raquel Santana; SILVA, Paulo Chagas. Fonética. In: _____. FIORIN, José Luiz (‘’Org.). Introdução à linguística II: princípios de análise. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

THE Noite (26/03/15) - Entrevista com Lucas Lucco. S.i: Canal The Noite Com Danilo Gentili, 26 de mar de 2015. Son., color. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=wgGWRzR6g7Y >. Acesso em: 10 nov. 2015.

THE Noite (31/08/15) - Entrevista com Eduardo Costa. S.i: Canal The Noite Com Danilo Gentili, 31 de ago de 2015. Son., color. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=vjqZxX35R8A >. Acesso em: 10 nov. 2015.

TVFEEVALE - Festival de Cinema Gramado - Entrevista Vladimir Brichta. Gramado: Canal Tv Feevale, 22 de ago de 2013. Son., color. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=KcOCaUZZZLM >. Acesso em: 10 nov. 2015.

500

Oral

Língua e ensino

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

ANJOS, C. B.

camila_anjoss@hotmail.com

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ensino; Autoria

Introdução

As aulas de Língua Inglesa acontecem, geralmente, a partir de práticas de tradução, classificação gramatical e decodificação textual, cada qual assumindo um caráter de reprodução, repetição, memorização de termos linguísticos, o que obstrui a possibilidade de o aluno interpretar, pensar, se expressar, interagir na língua, e vem resultar na impossibilidade de ele se colocar no papel de autor. O objetivo deste estudo é investigar se/como acontece o processo de autoria nas aulas de Língua Inglesa, enquanto um segundo idioma. Nesse movimento, não estamos tratando de um falante ideal, que aprenderá uma segunda língua na escola como se fosse sua primeira, mas de um aluno que vivenciará o idioma e os valores culturais de outros países sem a exigência de falar como um nativo.

Metodologia

O percurso metodológico se dá no espaço da sala de aula, a partir de um estudo de campo realizado com alunos do ensino médio de uma escola pública, onde se observou que as práticas de ensino, voltadas principalmente à tradução, classificação gramatical e decodificação textual, não possibilitavam ao aluno um trabalho de construção de sentidos na língua, para constituição do sujeito autor. E, na tentativa de que isso fosse possível, a escola em que se desenvolveu a pesquisa foi palco de propostas de ensino e de aprendizagem de língua inglesa voltadas à prática discursiva da língua-alvo a partir de atividades com vídeos, banners, etc. A escolha do corpus se deve ao fato de que, por serem atividades que fogem ao padrão das aulas de Língua Inglesa, ao não remeterem a uma perspectiva tradicional, há maiores chances de se permitir ao aluno se expressar na língua que está aprendendo e, nesse sentido, alcançar nosso objetivo nesse trabalho, que é possibilitar-lhe ocupar o lugar de autor no idioma. Os questionários, que também constituem o corpus da pesquisa, foram elaborados com o intuito de investigarmos, por meio de questões acerca da proposta com vídeos e banners, se essas práticas contribuíram para uma melhoria na relação do aluno com a Língua Inglesa, se foram significativas e, ainda, se, para ele, possibilitaram-lhe assumir algum espaço de autoria no idioma em questão.

Resultados e Discussão

A pesquisa que realizamos, voltada à prática da autoria na sala de aula de LI, surgiu de nossa inquietação em relação ao ensino tradicional de Língua Estrangeira, que ainda se pauta muito pelas atividades isoladas de tradução, classificação gramatical e decodificação textual. Para nós, estas práticas, enquanto dissociadas de seu conjunto, que é a língua fazendo sentido, não facilitam o aprendizado de uma segunda língua, pelo contrário, pode ainda o afastá-lo mais. O ensino de Inglês, ao estar pautado/concentrado na gramática da língua, prevê que o aluno tenha domínio sobre todos os conceitos

linguísticos que perfazem a estrutura do idioma, assim como também aponta para um ideal de falante, com sotaque e pronúncia semelhantes ao de um nativo. Entretanto, não está ao alcance da escola, tampouco de qualquer instituição de ensino, capacitar um aluno para falar como um americano, britânico ou australiano, pois entendemos que apenas quem nasce nesses países falará a língua como tal. Consideramos, nesse sentido, que os falantes de inglês como primeira língua é que, de fato, serão proficientes nela, o que também não determina que eles dominem seus aspectos sintáticos e morfológicos, afinal nem todo falante nativo fala o inglês-padrão, ou seja, assim como nem todo brasileiro fala a norma considerada "culta", nem todo americano, por exemplo, também domina o inglês dito "padrão". Nesse entendimento, insistir num ensino de segunda língua, na escola, que atenda a esse princípio, é sustentar uma ilusão, pois, se o ensino ocorre a partir de um emaranhado de regras de bem dizer, o aluno resiste a essa aprendizagem, e assim o faz porque não quer e/ou não gosta de passar aulas inteiras classificando frases, ou traduzindo um texto que, para ele, não é significativo. A forma como estamos compreendendo o ensino de Língua Inglesa, em nossa pesquisa, no entanto, vai na contramão desse discurso, pois nosso objetivo consiste em oportunizar ao aluno vivenciar a autoria no idioma, o que, nesse tipo de exercício com a língua, inviabiliza essa possibilidade. Pensando nisso, encontramos subsídio na linguagem imagética (produção de banners e vídeos) que, por ser um tipo de linguagem tão recorrente em nosso meio e ao mesmo tempo chamar tanto nossa atenção, veio, em nosso trabalho, se constituir como um ponto de partida para movimentos de significação, releitura e produção de sentidos na língua que buscamos ensinar. A partir do trabalho com a linguagem imagética, tornou-se possível pensar em gestos de interpretação e produção de outros sentidos na Língua Inglesa, pois a imagem reproduz visualmente o que compõe o texto verbal. Nesse caso, a atividade de vídeos permitiu ao aluno traduzir a música em imagens, deixando circular aí sentidos outros. Essa liberdade para interpretar garante também uma tomada de posição do sujeito, um lugar no discurso, que dá acesso ao terreno da autoria. Assim também ocorreu no trabalho com os banners, pois o aluno foi oportunizado a construir, criar, produzir sentido, exercendo, com isso, a função de autor, uma vez que esta prática deu a ele condições de assumir autonomia no idioma.

Conclusão

Dada a importância que a Língua Inglesa exerce na vida do aluno, tanto na área profissional, cultural, religiosa, econômica, quanto a nível mundial, enquanto sistema universal, internacional, verificamos que, de fato, para o aluno, há sentido em aprender outra língua, entretanto suas experiências de escola, em tese, não contribuem para que alcance tais finalidades. Pensando nisso foi que propusemos um trabalho com vídeos e banners, que constituíram o corpus desta pesquisa, juntamente com as entrevistas, pois entendemos que a partir de usos mais reais da língua, seria possível permitir ao aluno interagir, se expressar e se comunicar no idioma, ao vivenciar essa segunda língua.

Referências Bibliográficas

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP: Pontes, 2011. P. 79-92.

_____. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, Maria José. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas, SP: Pontes, 1999. P. 67-77.

_____. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. Claritas (PUCSP), São Paulo, v. 6, p. 37-47, 2000.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: Introdução às ciências da linguagem:

Discurso e textualidade. Suzy Lagazzi- Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs) – Pontes Editores, 2010 – 2ª edição: Campinas, SP.

LEFFA, V.J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: Diógenes Cândido de Almeida (org). Ensino aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas. Parábola Editorial, 2009. p. 113-124.

LIMA, Luciano Rodrigues; Guimarães, Sinézio Cotrim. Texto e Discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido. Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 47-51.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001/2007.

_____. A leitura e os leitores. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2000/2003.

_____. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2005/2013.

511

Oral

Língua e ensino

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

GONÇALVES, N. M., PEREIRA, L. O., OLIVEIRA, J. A., COELHO, A. T.

ngo@unesc.net, lizandraealex@hotmail.com, d.jaineoliveira@outlook.com, ange_tigre@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino da Língua Materna; Variação Linguística; História em Quadrinhos

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade compreender a variação linguística no cotidiano de crianças e jovens, a partir de um estudo problematizado das estórias em quadrinhos da turma da Mônica infantil para a jovem, entendendo como a teoria da variação é representada nas estórias em quadrinhos (HQs), além de relacionar a variação linguística e a aprendizagem da língua materna, na perspectiva das HQs, considerando a Turma da Mônica.

Para Possenti (1996, p.34), “a variação linguística é o reflexo da variedade social”. Dessa forma, é fundamental que o ensino da língua materna respeite as variações da fala e o contexto social no qual os indivíduos estão inseridos, evitando-se assim o preconceito linguístico (BAGNO, 2002).

Metodologia

A pesquisa quanto aos fins de investigação se propôs a um fim descritivo, visando compreender os conceitos e a caracterização dos fenômenos envolvendo a variação linguística, o ensino da língua materna e o uso das histórias em quadrinhos como estratégia para discutir as variantes da fala e os seus usos. A pesquisa quanto aos meios de investigação caracteriza-se como bibliográfica. Para realizá-la foi necessário buscar subsídios em artigos científicos e outras bibliografias sobre o tema, como livros e informações em websites. Foram feitas pesquisas na biblioteca da UNESC no acervo e nas bases de dados da bibioteca virtual. Os textos foram analisados de forma a embasar a possibilidade de uso das revistas em quadrinhos como apoio pedagógico par ao ensino da língua materna. Foi feita também um levantamento histórico das revistas em quadrinhos da turma da Mônica infantil, desde as primeiras criações, observando o tipo de linguagem usada pelas crianças, observando o ambiente onde elas viviam, bem como as suas comunidades de fala. Em seguida, foi feita uma comparação com as revistas da turma da Mônica Jovem. Os resultados das análises dos textos científicos encontrados em artigos e livros, serviram como apoio para as considerações do uso das revistas como estratégia de ensino da língua materna, dentro de uma perspectiva da variação linguistica.

Resultados e Discussão

Bertoni-Ricardo (2009) argumenta que os estudos da gramática tradicional coloca distinção entre língua padrão, dialetos e variedades de padrão. A mesma autora considera que estes preceitos podem incorrer em preconceito linguístico (ao estigmatizar certos usos de palavras e expressões por diferentes comunidades de fala) e ainda ressalta que as bases desse método tende a estabelecer fronteiras rígidas entre a língua padrão, os dialetos e as variedades de padrão quando do estudo e interpretação do português brasileiro, sabendo-se que o Brasil possui variedades linguística tanto em contextos geográficos como sociais. Examina-se nesse estudo como são tratadas essas

diferenças no ensino-aprendizagem da língua materna, tomando cada aluno no âmbito escolar e também em sua representação nas histórias em quadrinhos (HQs) Turma da Mônica infantil e jovem de Maurício de Sousa. A mais nova produção de Maurício de Sousa apresenta a Turma da Mônica já adolescente, tratando de temas mais sérios como, sexualidade, drogas e bebidas. E afim de cumprir com esse objetivo, o universo dos cenários, personagens, brincadeiras, e principalmente o emprego da linguagem foram modificados nas estórias.

Na turma infantil as personagens diziam coisas como, “Meu Deus”! ou “não acredito” agora na Turma da Mônica Jovem, crescidos, as personagens preferem termos como: “oras!” “desencana” “dar uma esticada” “tô na área”, o que denota que as mudanças no campo da linguagem são influenciadas pelo contexto social retratado nas histórias, refletindo a contemporaneidade em que se encontram, determinando a que público se destina. A nova linguagem da Turma da Mônica é bem mais atualizada, dinâmica, curta e flexível, hà a inserção de gírias nos diálogos, formalidade e informalidade.

Camacho (2003, p.67) adverte que “tendo constatado que a linguagem varia e tendo discutido de que natureza é a variação, resta ainda avaliarmos as consequências dessas propriedades da linguagem para o ensino da língua materna.” É notório que cada região do Brasil apresenta uma variação de linguagem, além de variar também nas áreas rurais e urbanas (BORTONI-RICARDO, 2009). Essa heterogeneidade é visível em salas de aula no aprendizado da Língua Materna e também é representado nas HQs da Turma da Mônica. Um exemplo dessas variações linguísticas é o Chico Bento, personagem da Turma da Mônica que mora no interior, região geograficamente isolada, com predominância da oralidade (BORTONI-RICARDO, 2009). Essas variedades ocorrem por inserção de contextos sociais diversos nas HQs.

O ensino da Língua Materna deve abordar as variações linguísticas em sala de aula, visando que o aluno saiba comunicar-se de acordo com a classe ou contexto social inserido. Maurício de Sousa enfatiza bem essa variedade de linguagem em suas HQs. A teoria da variação linguística compreende que a mudança linguística é inerente ao próprio sistema, pois um falante ou grupo de falantes podem realizar escolhas de sons, vocábulos ou estruturas na produção da linguagem, partindo do pressuposto que a língua é heterogênea, podendo variar nos seus usos. Portanto, esse estilo literário pode ser usado como uma estratégia para apoio nas discussões e ensino da língua materna em sala de aula.

Conclusão

A diversidade linguística deve ser trabalhada em sala de aula para que o aluno domine o seu dialeto familiar, o do seu grupo social e a norma culta oficial do seu país, adequando-se aos diferentes contextos e evitando o preconceito linguístico. Para isso, o uso de HQs em sala de aula pode ser um apoio para se trabalhar as variações sem que se desconsidere o ensino da norma culta, considerando que ela é necessária para a vida profissional e social do aluno e imprescindível para a escrita formal. Cabe ao professor, ensinar a norma culta padrão da língua, sem que seja desconsiderada a sua fala original, sem discriminar as variedades nas maneiras de falar.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é e como se faz. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial 6ª Ed. 2009.

BRESCANCINI, Cláudia Regina. A teoria da variação linguística. In: AGUIAR, Vera

Teixeira de; PEREIRA, Vera Wannmacher (Organizadores). Pesquisa em letras. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em http://www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisa/pesquisa/artigo9.html Acesso em 21/11/2015.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). 3ª Ed. Introdução à Linguística I: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003.

POSSENTI, Sírio. Porque (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras. 1996.

512

Oral

Língua e ensino

512 - NOSSA! EU ESCREVIA ASSIM? SERÁ MESMO QUE FUI EU?

SOMMER, K. C., FERNANDES, E. M., BERGMANN, P., GOMES, K. M., KOERNER, R. M.

katiacschmidt@hotmail.com, eliete.rosario@gmail.com, prib_14@hotmail.com, ketarine.gomes@gmail.com, rosanamarakoerner@hotmail.com

Palavras-chave: Alfabetização; Escrita; Formação Inicial

Introdução

Alfabetização é a palavra utilizada para definir o processo de aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, é o conjunto de habilidades e procedimentos que consistem no domínio de um conjunto de técnicas que se fazem necessárias para o desenvolvimento da prática e da ciência do ler e escrever (SOARES, 2003).

Tendo em vista a importância da alfabetização na atualidade, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa feita com crianças em fase de alfabetização acerca do processo de aquisição da linguagem escrita considerando os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985). A pesquisa teve como objetivo central contribuir para o entendimento de acadêmicas do curso de pedagogia a cerca das etapas que a criança percorre durante o processo de aquisição da linguagem escrita.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida como atividade de ensino na Alfabetização e Letramento, cursada durante o 3º ano de Pedagogia de uma universidade ao nordeste de Santa e também pelo interesse e curiosidade das acadêmicas pelo tema proposto. O primeiro momento da pesquisa foi dedicado à coleta de materiais bibliográficos já publicados sobre a temática alfabetização, especialmente as produções de Emilia Ferreiro.

Paralelamente à construção do referencial teórico foi dado início à realização da pesquisa de campo, que permitiu um contato maior com o espaço escolar, as crianças em processo de alfabetização e suas produções (ditados), que são o objeto direto de estudo desta investigação. As escritas das crianças foram observadas e nelas foram buscados indícios das fases de aquisição da escrita nas quais se encontravam, considerando os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1985).

Os dados foram coletados através da aplicação de ditados de palavras, que se realizou durante o período de maio a setembro de 2014 (cinco meses), com 15 crianças em fase de alfabetização, estudantes do 1º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de um município também localizado ao nordeste do estado de Santa Catarina. O ditado foi composto por dez palavras estrategicamente selecionadas, que foram repetidas em todas as aplicações, uma por mês, totalizando cinco ditados de cada criança, que evidenciaram ou não, o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Resultados e Discussão

O primeiro ditado foi aplicado no dia 5 de maio de 2014. Havia na turma 15 crianças, destas, 13 estavam no nível pré-silábico e 2 no nível silábico. A criança N* escreve utilizando letras e números, não fazendo distinção entre ambos; já GD ainda escreve com garatujas, que são rabiscos produzidos na fase inicial da escrita (LOWENFELD e

BRITTAIN, 1977) e em alguns momentos utiliza números. Nenhuma das crianças faz relação entre fonema e grafema, algumas nem aguardavam a próxima palavra ditada, já escreviam todas sem nem mesmo saber qual palavra seria solicitada.

O segundo ditado aconteceu no dia 11 de junho. Desta aplicação participaram 13 crianças, todos no nível pré-silábico. Percebeu-se então, que os alunos M e JM voltaram ao nível pré-silábico. É interessante registrar que no momento do ditado, quando solicitada a escrita da palavra “formiga”, o aluno JM relatou: “Escrevi igual tá aqui no meu penal”. Então questionamos se ali estava escrito “formiga”, ao que a criança respondeu que não. É provável que ela soubesse que as letras escritas em seu penal não correspondiam ao som da palavra “formiga”, pois como já observado no ditado anterior, ela já fazia correspondência entre grafema e fonema. Com a criança M ocorreu fato semelhante, quando este buscava apenas copiar as palavras do colega que estava próximo. Ambos apenas buscavam encontrar um lugar de onde pudessem copiar algumas letras, não refletindo sobre quais ou quantas deveriam utilizar naquela ocasião, ignorando qualquer relação entre fonema e grafema. Já o aluno GD saiu das garatujas passando a utilizar somente letras, o que demonstra sua evolução.

No dia 09 de julho foi realizado o terceiro ditado com a participação de 13 crianças. A maioria delas (12), encontrava-se no nível pré-silábico; apenas o aluno JM estava no nível silábico, como no primeiro ditado realizado com a turma, confirmando a hipótese do mês anterior de que estava só fazendo cópia, sem refletir sobre a escrita.

No dia 14 de agosto foi realizado o quarto ditado. 14 crianças participaram; destes, 11 se encontravam no nível pré-silábico, nenhum no nível silábico, 2 no nível silábico-alfabético e 1 no nível alfabético. Observando os ditados é evidente que a aluna M está em fase de transição, do nível pré-silábico para o silábico, semelhante à fase de algumas outras crianças da turma. Também é perceptível que o aluno GU teve um desenvolvimento considerável, pois passou do nível pré-silábico para o nível silábico-alfabético.

O último ditado aconteceu no dia 15 de setembro. Nesse dia estavam presentes 13 crianças, sendo que 10 se encontravam no nível pré-silábico, 1 no silábico, 1 no silábico-alfabético e 1 no alfabético. A aluna E avançou para o nível silábico, assim como JM passou para alfabético e GU permaneceu no nível silábico-alfabético, demonstrando pouca evolução para o período letivo.

*Utilizamos as iniciais dos nomes das crianças para nos referirmos a elas.

Conclusão

Os resultados apresentados permitiram algumas reflexões a respeito do processo de aquisição da linguagem escrita. A temática faz-se presente diariamente no cotidiano dos professores das classes de alfabetização, ainda que em algumas escolas com menor ênfase. O processo de aquisição da linguagem escrita é complexo e imprescindível ao desenvolvimento das crianças na sua formação, bem como ao docente, que precisa conhecer as fases desse processo para articular e provocar as crianças para que possam avançar e se alfabetizar. Observando os objetivos propostos e o referencial desenvolvido, foi possível observar a complexidade do processo de aquisição da língua escrita, que em cada fase se altera, evidenciando, como discutido por Ferreiro (1985), a centralidade da criança no contexto da aprendizagem da técnica da leitura e escrita.

Referências Bibliográficas

FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo:

Mestre Jou, 1977.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. São Paulo: editora Global, 2003. p. 89- 113.

513

Oral

Língua e ensino

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

BIANCO, M., ALVES, A. A., ZWIEREWICZ, M., DUARTE, R. H.

marcia.bianco@yahoo.com.br, andreaandradealves@hotmail.com, marlenezwie@yahoo.com.br, rosanihd@gmail.com

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Língua Espanhola; Práticas Pedagógicas; Competências Comunicativas

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, no Brasil, inseriu-se nas escolas a aprendizagem de, ao menos, duas línguas estrangeiras (LE): Inglesa e Espanhola, a partir do 1° ano do Ensino Fundamental. Sobre a Língua Espanhola, é importante destacar o aumento significativo de inserção nas escolas da região Sul do Brasil, devido, principalmente, aos acordos feitos entre países pertencentes ao MERCOSUL (BRASIL, 2004). A partir disso, o presente estudo visou a discutir a percepção de professores e alunos acerca da aprendizagem de Língua Espanhola em duas escolas públicas dos municípios catarinenses de Arroio do Silva e Araranguá.

Metodologia

Pelo método descritivo e abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou para as discussões dos dados coletados, as teorias de competências comunicativas e metodologias de aprendizagem de língua estrangeira postuladas por PEÑA, GÓMEZ e RUBIO (2004) e Vigostsky (1993), dentre outros.

Tendo em vista que esta é uma pesquisa quase-experimental, endente-se que corresponde aos estudos em que os níveis da variável independente são manipuladas (PÉREZ FERRA, 2008), sendo que, essa variação está relacionada ao acesso a diferentes atividades, devidamente preparadas para estimular a apropriação dos conhecimentos da língua espanhola. Quanto à abordagem, optou-se pela quantitativa em função de facilitar a comparação do rendimento dos estudantes. Nesta pesquisa se aplicou o pré-teste a uma amostra não probabilística acidental de alunos dos 7º e 8º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC, que pertence à Rede Municipal de Araranguá (SC), tendo assim uma amostra com 129 sujeitos, o que compõe 55.36% da população desta unidade escolar. Logo, o mesmo pré-teste foi aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Atlântico, no município de Balneário Arroio do Silva (SC), com alunos das mesmas séries, sendo envolvidos 116 sujeitos, totalizando, assim, 245 sujeitos para a amostra. Destaca-se ainda que no Ensino Fundamental 2 somente existiam quatro turmas, sendo escolhidas duas de cada unidade escolar para participar do grupo experimental e outras duas para formar o grupo de controle.

Resultados e Discussão

A pesquisa foi dividida em quatro dimensões: na dimensão 1, tratou-se de conhecer a opinião dos discentes acerca dos conteúdos trabalhados. Dentre os resultados obtidos

percebeu- se que: em torno de 40% apresentam dificuldades em aprender a Língua Espanhola; não gostam de falar em espanhol, somente fazer leituras. Porém, ficou evidente que gostam mais dos conteúdos que conseguem relacionar ao seu cotidiano. A repetição de conteúdos é realizada de um ano para o outro, mesmo que seja feito para reforçar o aprendizado deve ser esclarecido aos alunos que realmente isso se faz necessário. Restaram dúvidas quanto ao ensino da gramática, se é ou não feito separadamente, pois a distribuição das respostas se deu em proporções pouco diferenciadas, mesmo assim, o estudo gramatical da Língua Espanhola é essencial para um aprendizado completo. São raros os textos que falam dos costumes e tradições, e também, de notícias atualizadas sobre os acontecimentos nos países que falam a língua espanhola. Esses fatores tornam as aulas pouco interessantes, fazendo com que o rendimento não seja tão satisfatório.

A dimensão 2 refere-se à aplicabilidade da Língua Espanhola na vida profissional. Pôde-se observar que os alunos têm consciência da importância da aquisição de uma segunda língua para o seu futuro, principalmente por viverem em uma região litorânea, onde há grande procura por profissionais que falem fluentemente o espanhol para atender à demanda de turistas. Deixaram claro também, que sabem da procura que existe por parte das empresas, principalmente as que fazem exportação.

A dimensão 3 aponta as estratégias didáticas que são facilitadoras da aprendizagem. Essa questão revela que os alunos não gostam muito das aulas em que o professor explica o conteúdo, e isso ocorre, segundo o diagnóstico feito a partir das respostas assinaladas pela amostra, porque não é feito de maneira atrativa. Quanto à utilização de filmes, 72,1% das respostas indicaram que não o fazem. Materiais diferenciados produzidos ou não em países de Língua Espanhola, também não são utilizados. Quase 50% consideraram que trabalhos lúdicos e outros métodos que podem ser utilizados para expor os conteúdos, como a música, estão sendo utilizados com pouquíssima frequência, o que causa desmotivação de grande parte da classe. A dimensão 4 é referente à avaliação, e visou diagnosticar as formas que os alunos consideram mais significativas para aprendizagem. Preferem fazer mais avaliações e com pouco conteúdo por vez. Quanto aos trabalhos em equipe, percebem o quanto é importante que sejam avaliados individualmente. Quanto à recuperação paralela, sabem que é algo muito importante, porém não foi incluído no questionário alguma questão que evidenciasse se ocorre essa prática, ressaltando que a LDB determina a obrigação do docente em fazê-la. Portanto, o processo educativo, ou seja, a aprendizagem dos alunos depende muito do desempenho profissional do seu professor. A avaliação pode facilitar a aprendizagem quando é organizada e pensada com vistas a identificar o que o aluno aprendeu, tornando-a algo comum, um instrumento importante também para verificar o que deve ser revisto.

Conclusão

Conclui-se que, sendo o Brasil um país cercado por outros, cujas populações se comunicam em Língua Espanhola, é de suma importância que os alunos adquiram o conhecimento da referida língua, a fim de que se possa garantir a fluência comunicativa que visa, dentre outras questões expandir possibilidade de futuro profissional e pessoal, tornando-se capazes de progredir no mundo globalizado.

Assim com as respostas obtidas, percebeu-se que o conhecimento enriquece a prática do professor, para tanto, deve aperfeiçoar-se constantemente, interagir com outros profissionais da área e buscar sempre novas técnicas didáticas para que se tenham resultados mais apropriados quanto ao desempenho também dos alunos em sala de aula.

Referências Bibliográficas

PEÑA, A.O.; GÓMEZ, J.P.R.; RUBIO, A.M. Potencializar a capacidade de aprender e

pensar: o que mudar para aprender e como aprender para mudar.São Paulo: Madras, 2004.

VYGOTSKY, L. (1993). Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus.

534

Oral

Língua e ensino

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

FERREIRA, A. P., FERRAREZI JUNIOR, C.

anapaulakarenina@yahoo.com.br, cferrarezij@gmail.com

Palavras-chave: Sentido; Texto Ficcional; Estratégia de Ensino

Introdução

Amparada na Semântica de Contextos e Cenários (SCC), essa pesquisa destaca como questionamento: De que forma diferentes estratégias pedagógicas no trabalho com textos ficcionais interferem na atribuição de sentidos pelos alunos de séries iniciais? Dessa maneira, o estudo apresenta relevância social e científica ao avaliar os impactos de diferentes estratégias pedagógicas no processo de atribuição de sentidos aos conteúdos escolares por estudantes de nível básico. Entendendo que não basta a leitura de palavras deslocada da leitura de mundo, a pesquisa tem como objetivo geral descrever os processos de atribuição de sentidos motivados por diversas práticas pedagógicas, utilizando-se de textos ficcionais, de modo a permitir uma compreensão mais cabal dos processos de significação e ressignificação realizados por alunos de Educação Básica em atividades de leitura.

Metodologia

Trabalha-se na perspectiva da SCC e, de acordo com esta teoria, a palavra não apresenta um sentido fixo e determinado, mas a atribuição de sentido que a ela se faz se condiciona a elementos internos (linguísticos) e externos (culturais). Se o sentido é construído no âmbito da cultura, a interferência pedagógica do docente atua na cultura e, portanto, na atribuição de sentidos por parte do aluno. Nessa dinâmica entre elementos linguísticos e elementos extralinguísticos, e lembrando que o sujeito (no caso da pesquisa, o estudante) participa de todo esse processo, pode-se conjecturar que determinadas práticas pedagógicas possibilitam mais a reprodução de uma linguagem dominante ao manter a monovalência de sentidos sobre o mundo na adoção de discursos únicos e legitimados, e, em contrapartida, outras práticas podem convidar a ressignificações desconstruindo a visão unívoca de mundo característica da escola tradicional brasileira. De forma a avaliar a atribuição de sentidos na concretude da sala de aula, a pesquisa foi realizada numa turma de 5º ano em que a professora regente aplicou diferentes estratégias pedagógicas envolvendo textos ficcionais sob orientação externa da pesquisadora. A pesquisa é qualitativa, tendo em vista seu caráter não métrico que busca estabelecer a relação intervenção pedagógica, texto/letramento e atribuição de sentido, sem com isso pretender quantificar valores. Os recursos utilizados para coleta e análise dos dados foram: questionário; conversa com a professora orientando sobre as estratégias de ensino; diário de campo e os textos produzidos pelos alunos mediante intervenção educativa da professora.

Resultados e Discussão

Entre os resultados preliminares obtidos na pesquisa está a sinalização de um processo de barganha no ambiente escolar. O texto parece não ter valor para os estudantes e nem valor social, e aponta-se para o fato de que, aos olhos dos alunos, não há preocupação

real com a relevância da produção como ato social ou pessoal. Tendo em vista que estão acostumados com a dinâmica escolar, na qual cada atividade realizada ganha o prêmio da nota e que, na organização da pesquisa não há essa troca, muitos acabaram por não entregar seus textos.

Outro resultado observado foi a automatização, que interfere negativamente em um trabalho com um foco mais existencial. Muitas escritas se mostraram pouco autorais e fragilmente relacionadas às vivências dos estudantes.

A pesquisa utilizou de diversas estratégias para a compreensão de como os alunos estabeleciam sentidos nas atividades propostas. Num primeiro momento após a leitura de um conto de fadas, pediu-se que respondessem a um questionário e, prontamente, na mesma aula todos entregaram com todas as respostas preenchidas. Já num segundo encontro, a ideia era fornecer autonomia para que escrevessem seu próprio conto de fadas tendo por base uma gama de contos dispostos sobre uma mesa que poderiam utilizar como referência. Contudo, quando ouviram da professora: “Quero ver vocês na redação” (a professora estava preocupada com o fato de que os alunos não repetissem o conto fornecido como referência), os alunos entenderam que “ver-se na redação” significava se colocarem como personagens, o que demonstra que a intervenção equivocada da docente, causou um desvio de comportamento em relação ao objetivo pretendido. A terceira atividade foi um passeio pelo bairro, com levantamento das demandas sociais e, em seguida, a proposta descrita de um conto cujo cenário fosse o bairro. A resposta a essa intervenção foi marcada pela indiferença da turma, que alegou dificuldade em executar a tarefa, demonstrando que a relação vivência/ texto é parcamente explorada no ambiente educativo. Por último, contou-se uma história adaptada do clássico “João e Maria” e solicitou-se que pensassem na história tentando atribuir valor simbólico relacionado a questões existenciais ao conto e, em seguida, que escrevessem uma adaptação. Mais uma vez, houve grande dificuldade da realização da tarefa e pudemos constatar apenas mudanças pontuais e não exatamente mudanças que refletissem uma tônica existencial.

A pesquisa, portanto, tem demonstrado que há dois discursos distintos e coexistentes no que os alunos falam e escrevem no âmbito da escola: o escolar e o existencial e uma separação muito nítida, embora pedagogicamente inaceitável, entre a escola e a vida que é provocada tanto pelo discurso unívoco da escola quanto por suas práticas pedagógicas dissociadas da realidade dos alunos, o que tem impedido os alunos de construírem ressignificações relevantes para suas vidas em relação ao conteúdo escolar. Diante do risco de se ter o barulho (do som e da mente), teme-se falar, contrapor, indagar e cria-se um espaço de analfabetos comunicacionais. Os mais questionadores são vistos como indisciplinados e há uma marcada rejeição de suas produções.

Conclusão

Além de se perceber o peso que há na fala do professor sobre a produção discente, foi possível constatar que, embora os estudantes analisados estejam no 5° ano do Ensino Fundamental (o que, relacionado à sua idade e ao domínio do código alfabético, pudesse pressupor um maior nível de capacidade de abstração e construção de inferências existenciais sobre os textos), a pesquisa mostra que, na prática, esses alunos estão condicionados a exercícios que demandem apenas o preenchimento de formulários objetivos uma rápida resposta, mas não estão preparados para compreender a escrita como um ato social, e tampouco para atribuir, ao que escrevem, sentidos existenciais. Embora leiam, não inferem; embora escrevam, possuem dificuldade com o processo de criação e de atribuição de sentidos existencialmente relevantes.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail, (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Linguísticas. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 11-57.

FERRAREZI JR., Celso. Introdução à Semântica de Contextos e Cenários. De La langue à La vie. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32,n.53, p. 1-25, dez/2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: Unesp, 2004.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2009.

615

Oral

Língua e ensino

615 - AS MUDANÇAS DO SUBSTANTIVO NOS TEXTOS CONSTITUCIONAIS BRASILEIROS

BORBA, A. E., GONÇALVES, N. M.

alineborba@unesc.net, ngo@unesc.net

Palavras-chave: Constituição; Linguística Histórica; Uso do Substantivo

Introdução

Ao se estudar as palavras na escrita de uma constituição específica pode-se afirmar que este objeto está dentro do campo de estudo da linguística histórica. Como afirma Faraco (1991, p.57), "[...] as línguas mudam no eixo do tempo e a linguística histórica ocupa-se, então, fundamentalmente com as transformações das línguas no tempo [...]". E as palavras escritas na constituição de um determinado ano expressam o significado conforme as concepções da linguagem naquele período. Nesse sentido, esta investigação objetiva identificar as mudanças do significado e do uso do substantivo, campos de estudo da semântica e da pragmática, nos textos constitucionais de duas constituições brasileiras em dois momentos históricos, separados por um tempo de 300 anos de história (1824 e 1988).

Metodologia

A presente pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa para a coleta e a análise dos dados. Teve como finalidade ser descritiva, levando em conta o processo de analisar e descrever as mudanças do significado e uso dos substantivos de textos constitucionais brasileiros. Neste contexto, os meios de investigação utilizados foi a pesquisa bibliográfica. Considera-se bibliográfica devido à consulta a acervos com temas relacionados à linguística histórica, à semântica e à pragmática. A coleta de dados foi feita no acervo de livros e periódicos disponibilizados na biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), textos disponibilizados em aula pela disciplina de "Morfologia e Sintaxe Histórica", ferramentas de busca da internet, como o Google acadêmico, Scielo, DOAJ, que disponibiliza dissertações, teses e artigos científicos e Webesites oficiais, como o da base de dados de textos legais do Palácio do Planalto.

O presente estudo está limitado à análise dos Títulos de 1º ao 3º das Constituições brasileiras de 1824 e 1988. Propõe-se identificar os substantivos da Constituição de 1824 que se repetem na Constituição de 1988. Além disso, os substantivos identificados na Constituição de 1824 foram usadas para a realização do processo de busca na Constituição de 1988 para verificar se os mesmos se repetiam nessa Constituição. Os resultados esperados desse estudo centra-se na verificação da incidência de mudanças do significado e do uso das palavras (substantivos) nos textos constitucionais, bem como na análise das mudanças mais frequentes.

Resultados e Discussão

As línguas sofrem mudanças ao longo do tempo. Apesar de ocorrer de uma forma lenta, essa mudança é que constrói o objeto de estudo da Lingüística Histórica. É correto afirmar que o processo de mudança na língua, está relacionada com diversos fatores sociais, que podem acelerar ou retardar o processo de mudança. E como afirma Faraco (1991, p.20): "Qualquer parte da língua pode mudar, desde aspectos da pronúncia até

aspectos de sua organização semântica e pragmática." Lyons (1987) destaca que o estudo do significado está no campo da semântica. Faraco (1991) defende que as mudanças semânticas são objeto de discussão da lingüística histórica, tratada na perspectiva do processo de mudança e alteração do significado da palavra, enquanto que a pragmática observa o seu uso.

Com a finalidade de identificar as mudanças de significado do substantivo, atentando para a sua ampliação ou restrição, objeto de estudo da semântica; bem como o uso das palavras, estudo da pragmática, comparou-se os textos constitucionais, observando a frequência que o substantivo aparece na constituição de 1824 e depois na constituição de 1988, pode-se analisar os tipos possíveis de mudança na língua escrita nos dois textos jurídicos. Considerando a contagem dos substantivos repetidos nas duas constituições, limitando-se aos Títulos de 1º ao 3º, foram encontradas 29 palavras no total. Desse total, em torno de 70% sofreram mudanças de significado, de contexto ou de uso. As mudanças semânticas identificadas foram por ampliação ou mudança do significado das palavras. As mudanças pragmáticas foram entendidas como mudanças de contexto e do uso da palavra.

Observou-se que a maior incidência de mudanças ocorreu por ampliação do uso das palavras, portanto mudanças semânticas. Interessante ressaltar o caso da palavra "poder". Houve uma ampliação do uso da palavra, porém, ao mesmo tempo, houve uma redução da incidência dessa palavra. Cogita-se que o contexto de uso da palavra se ampliou da esfera do poder de governo para a esfera de poder do povo, uma vez que a constituição de 1988 escreve no seu caput que "todo poder emana do povo".

Considerando o estudo proposto, a noção de contexto pode ser observada no uso das palavras nas Constituições de 1824 e de 1988. Como exemplo, o contexto que a palavra "religião" aparece na constituição de 1824 está relacionada ao uso da religião do ponto de vista do Império, como religião oficial, que poderia ser professada livremente, ter um templo com forma exterior específica para os cultos religiosos. No caso da constituição e 1988, a palavra religião se transforma para uma locução substantiva: "culto religioso" e é usada por grupos que se reúnem e que se autodenominam como parte desta religião, sem a necessidade de ser oficializada pelo Estado ou ter um templo com característica arquitetônica particular. O mesmo se pode afirmar com relação à palavra "templo" que é usada na constituição de 1824 como sinônimo de um tipo específico arquitetônico de construção, sendo que na Constituição de 1988 se relaciona ao local usado para os cultos religiosos, independentemente de uma forma arquitetônica definida.

Conclusão

O enfoque desse estudo relaciona-se às transformações da língua dos textos constitucionais brasileiros de 1824 e 1988. Limitando-se a contagem aos Títulos 1º, 2º e 3º, verificou-se mudanças nos substantivos repetidos na segunda constituição relativos à semântica e pragmática. Os resultados desse estudo confirmam os pressupostos teóricos estudados de que a língua se modifica através do tempo, seja no seu contexto, ou seja, nas mudanças de significado e de uso. A análise do significado e do uso das palavras em um dado momento histórico remete-se à ideia de que a língua não é estática e atemporal, mas se transforma ao longo da história e nas diversas comunidades de fala.

Referências Bibliográficas

BRASIL. PALÁCIO DO PLANALTO. Constituição Política do Império do Brazil de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao. Acesso em: 15 de abril de 2015.

____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao. Acesso em: 15 de abril de 2015.

FARACO, C. A. Linguística histórica. São Paulo: Ática. 1991.

LYONS, J. Linguagem e lingúistica:uma introdução. Rio de Janeiro: LTC. 1987.

PATRIMÔNIO EDUCATIVO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

31

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

MARTINS, C. G.

cintiamartins@unesc.net

Palavras-chave: Mulheres; Maternidade; Educação; Jornal Escolar

Introdução

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa em andamento que vem sendo realizada junto ao Jornal Escolar “O Estudante Orlenanse”, produzido pelas/os estudantes e professores/as da Escola de Educação Básica Costa Carneiro - situada no município de Orleans(SC), entre os anos de 1949 a 1973.

A investigação está sendo desenvolvida desde março de 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. O interesse em trabalhar com o impresso escolar surgiu quando encontramos 58 exemplares no acervo da escola durante a implantação do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina – CEMESSC. A pesquisa busca analisar as representações de gênero que são veiculadas nos textos e imagens que compõem o impresso escolar.

Metodologia

O estudo tinha como principal objetivo analisar o conteúdo do impresso escolar “O Estudante Orleananse", buscando identificar as representações de gênero que foram veiculadas nos textos e imagens, a fim de dar visibilidade às representações do feminino, com a intenção de identificar os estereótipos que contribuem para as desigualdades de gênero no universo escolar.

Inicialmente, a análise dos referidos documentos foi pautada pelas seguintes questões: Quais representações de feminino e masculino permeiam os impressos escolares? Que prescrições de masculino e feminino foram disseminadas? Como se deu a participação de meninos e meninas na elaboração dos Jornais na condição de autores/autoras dos conteúdos divulgados? Quais os temas veiculados nos jornais que eram atribuídos às meninas/mulheres?

A fim de desenvolver este estudo iniciou-se um processo de análise do conteúdo dos jornais, atas e legislações. Os jornais encontram-se digitalizados e disponibilizados virtualmente na base de dados do CEMESSC. Na análise dos mesmos (ao todo são 57 números) foi possível registrar os principais temas voltados às questões de gênero, mulher e maternidade e construir uma tabela, utilizando a ferramenta do Microsoft Excel. As atas das reuniões da Associação do Jornal Escolar, datadas de 1949 a 1986, também foram lidas e analisadas, além da legislação educacional, em nível federal e estadual, das décadas de 1940 e 1960, sobre as Associações Auxiliares da Escola, que enfatizavam a implantação e regulamentação do Jornal Escolar nas escolas brasileiras. Assim, a pesquisa aqui apresentada é do tipo documental com análise de conteúdo, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória.

Resultados e Discussão

Ao concluir a análise de conteúdo nos Jornais Escolares "O Estudante Orlenanse", averiguei que as desigualdades de gênero estão presentes nos conteúdos que compõem os impressos. As disparidades estão apresentadas na composição da diretoria, na escolha dos reportares, das secretarias, do gerente, isto é, encontrando-se até mesmo, nos textos escolhidos e redigidos para compor o enredo. Entendi-se que as relações de gênero permeiam a construção do impresso escolar e sua trajetória dentro do educandário. Todavia, o que mais chamou a atenção, foi a forma como a mulher/ mulheres são representadas nos textos e imagens do Jornal Escolar. As representações do feminino estão, em sua maioria, relacionadas às questões da maternidade, ou seja, da mulher como mãe. As mulheres são descritas ou representadas no impresso estudantil apenas no mês de Maio, data emblemática que se comemora o dia das mães, bem como em textos que as apresentam como mães, destinando às meninas/mulheres o papel da maternidade, naturalizada pelo viés biológico. As representações são carregadas de prescrições de como ser mãe, o que é ser mãe, como uma mãe deve comportar-se socialmente

Em função da grande incidência de conteúdos que reforçavam ideia de que o principal papel da mulher é ser mãe, principalmente nos textos referentes ao "Dia das Mães", houve um realinhamento do objetivo central, ou seja, busca-se compreender as representações de mulher /maternidade que foram disseminadas no Jornal Escolar "O Estudante Orleanense nos textos comemorativos ao "Dia das Mães", entre as décadas1950 a 1970. Para dar conta desta nova problemática foram agregadas outras questões norteadoras: Como a maternidade é veiculada no Jornal escolar? Que argumentos são utilizados para definir/descrever maternidade? Como os escritos de Simone de Beauvoir sobre a condição feminina contribuem para a análise da maternidade nos Jornais Escolares "O Estudante Orleanense?"

Assim sendo, buscou perceber como o Jornal Escolar "O estudante Orleananse disseminou a representação de maternidade e de mulher/mulheres, utilizando do suporte teórico de Scott (1995), Pinsky (2003), Pedro (2003; 2005), Graupe (2009) e Louro (1997) para compreender o conceito de Gênero, história das mulheres e representação feminina e para problematizar as questões relacionadas à maternidade, busca-se compreender como os escritos da filosofa existencialista Simone de Beauvoir sobre a condição feminina, na obra O Segundo Sexo, volume um (1) "Fatos e Mitos" e o volume dois (2) "A Experiência Vivida", contribuem compreender a condição feminina e destino materno, difundido nas páginas do Jornal Escolar "O Estudante Orleanense".

Conclusão

A pesquisa encontra-se em andamento, as considerações finais são temporárias, podendo ocorrer alterações até o final do estudo. Entretanto, ao analisar alguns dos textos publicados no Jornal Escola, nota-se como o Jornal está permeado pelas questões de gênero. Especialmente, na representação de um ideal de mulher/mulheres, que se encontra vinculado à maternidade, observa-se nos textos, a construção da mãe amorosa, cuidadosa, da qual abdica de sua vida pública para dedicar-se à vida privada, ou seja, ao lar e ao cuidado das/os filhas/os, ocultando as dificuldades da maternidade e a naturalização biológica deste processo, reforçando a ideia de que ser mãe é a função social mais importante das mulheres e ao mesmo tempo é destino.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. Tradução Sérgio Milliet. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CORDEIRO, Mariana Sbaraini. Mãe – A Invenção da História.

Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X . Disponivél em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386710409_ARQUIVO_MarianaSbarainiCordeiro.pdf Acesso em 07 de Jan. de 2016.

PASSOS, Elizete. O existencialismo e a condição feminina. In: BRITTO DA MOTTA, Alda; SARDENBERG, Cecília; GOMES, Márcia. Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas. Salvador: NEIM/UFBA, 2000. P.39-48. Disponível em: http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/simone.pdf Acesso em: 27/08/2015

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. História, São Paulo, v.24, n.1, p.77- 98, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v2 4n1 Acesso em 10 de Agosto de 2015.

PETRY, Marilia Gabriela. Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil - 1911 a 1952).

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Mulheres: igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2003. p.265-309.

RABELO, Giani. O jornal escolar O estudante Orleanense (Santa Catarina, 1949-1973). 2013. Disponível em http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38763 Acesso em 02/04/2015

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade. Porto Alegre, v. 20, 2, p. 71-99, jul/dez, 1995.

TIEVE, Gladys Mary G. Uma vez normalista sempre normalista: cultura escolar e produção de um hábitos pedagógico (escola normal Catarinense 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: EdicionesMoratas, S.L, 2002

Fonte Financiadora

PROSUP/CAPES – UNESC

45

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

SIMÕES, R. F.

fonsim2000@hotmail.com

Palavras-chave: Redes Sociais Virtuais; Comunidades Escolares do Orkut; Escritas Autobiográficas Digitais; História da Educação

Introdução

Se abrirmos com disposição as páginas das redes sociais virtuais, poderemos também nos surpreender com as memórias dos usuários encontradas nas comunidades do Orkut; nas tramas das histórias escolares, os “posts” digitais exibem os relatos dos ex-alunos, numa verdadeira exibição do eu. Este estudo, um mergulho na minha tese de doutoramento, traz para a discussão os “scraps” encontrados nas redes sociais, procurando dar visibilidade a essas escritas autobiográficas virtuais sobre a vida escolar como fontes para a história da Educação. Expressas em palavras, signos de comunicação, de transmissão, de preservação de um passado vivido e reconstruído no presente, as trajetórias de vida dos usuários, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação.

Metodologia

A minha aproximação às comunidades das escolas centenárias do Orkut foi motivada na medida em que percebia nesse espaço virtual, um ambiente privilegiado para investigação dessas escritas, porque ali os sujeitos organizam festas, encontros, reverenciam o passado, lutam para manter a tradição das escolas, bradam o orgulho de ter pertencido àquelas instituições de ensino, contagiando outros usuários com os seus testemunhos dos tempos dos bancos escolares. Assim, a primeira etapa do trabalho foi a de constituir um corpus documental, no período de dezembro de 2009 a dezembro de 2010, acompanhando e gravando arquivos com os scraps dos usuários das comunidades do Orkut de dez escolas no Rio de Janeiro, observando as escritas memorialísticas dos sujeitos relacionadas às suas histórias escolares. Em seguida, iniciaram-se os contatos com dez moderadores, para que eu pudesse ter acesso às comunidades, enviando-lhes uma carta para aproximação; obtive o retorno de três moderadores das seguintes comunidades escolares: Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, Colégio de São Bento do Rio de Janeiro. Retomei o contato via e-mail, solicitando-lhes uma possível resposta a algumas questões que foram inspiradas no questionário formulado por Alberca (2000). Após receber as respostas dos questionários dos moderadores, procurei chegar aos usuários, ex-alunos das escolas, procurando entrecruzar dados com os posts dessas comunidades escolares do Orkut.

Resultados e Discussão

A escolha dessas fontes como possíveis objetos de estudo, justifica-se por se tratar de uma documentação no ambiente virtual que não pode ser mais desconsiderada pelos pesquisadores; as histórias de um passado escolar também são postadas nas redes sociais da web, tornando-se, portanto, visíveis, expostas, fazendo parte do “show do eu”. Mas, se ao tentar mergulhar nessas águas desse mar virtual, aproximando-se dessas escritas dos sujeitos nas redes sociais virtuais e não se conseguir salvaguardar esses

testemunhos que vagueiam pelo mar da web? O pesquisador deverá enfrentar essa questão. Ora, o suporte digital é também portador de histórias escolares cujas narrativas exibem as suas experiências; portanto o ambiente virtual não pode ser mais ignorado, desconhecido pela historiografia. Mas como esses usuários narram as suas histórias escolares? Essas novas escritas memorialísticas das comunidades escolares do Orkut, diferentemente de esgotarem todas as possibilidades de gêneros discursivos, ampliam a discussão sobre as tipologias textuais, mais especificamente, uma estrutura composicional do gênero discursivo internético, oferecendo como fortuna linguística, os depoimentos dos usuários, as suas memórias de um tempo de escola, que são produzidas por esses usuários nesse novo suporte textual. Mas como esses usuários se apropriam dessas escritas nesses espaços virtuais nos quais são postadas as suas memórias escolares? Os sujeitos procuram integrar as suas narrativas às novas práticas cotidianas de escrita na web, utilizando a telinha como o outro possível suporte para comunicação. O tempo das tecnologias digitais revolucionou os olhares e a as atenções dos sujeitos na história da escrita/leitura; assim, é possível também entender que novas emoções se tornaram presentes junto à tela do computador, ressignificando as funções e as relações do usuário com os textos na internet; impulsionando-o a postar as suas histórias escolares, pois relatando nessa rede social, possivelmente, o sujeito pode reduzir a sua solidão na interatividade dos cliques virtuais. No tempo das tecnologias digitais, o usuário move-se sobre teclados, telas, deixando registros de uma vida. Mas quem são estes sujeitos nas comunidades escolares? As escritas memorialistas comandam, imperativamente, novas relações com a escrita; essas narrativas não se esgotam numa tipologia textual persuasiva. Quais são os temas mais recorrentes encontrados neste espaço virtual? É possível observar, assim, que as escritas de si nos diários, correspondências e blogs vêm se destacando como fontes para investigação. Este gênero possibilita um ângulo privilegiado para a percepção dos microfundamentos sociais nas escritas de si. Alguns costumes escolares estão distantes dos regulamentos oficiais das instituições de ensino; nessa acepção, entendo que se pode contribuir para percebermos as intenções e enraizamentos sociais dos sujeitos em seus relatos, demonstrando as dimensões sociais das perspectivas individuais.

Conclusão

Portanto, as escritas memorialísticas da comunidade do Orkut cumprem o seu papel, abrindo uma via de acesso ao terreno das memórias autobiográficas, desvelando histórias escolares encenadas no passado e presentificadas nessa rede social virtual. Os ex-alunos compartilham experiências, sentimentos e saberes, borrando fronteiras entre o público e o privado; nesse sentido, percebe-se que essas escritas autobiográficas nas comunidades escolares do Orkut também constroem esses sujeitos no suporte digital. Valho-me dos estudiosos Castillo Gòmes (2002), Vinhao (2000), Chartier (2002), Bauman (2011), Muzart (1998), Vidal (2005), Lèvy (1999), Lejeuane (2008) e Certeau (1982). Assim, este trabalho procura ampliar a discussão sobre os lugares de memórias da escolarização, buscando contribuir para os estudos sobre os arquivos escolares digitais na história da educação.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmun. Em busca da Política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. “A Face humana da Sociologia”. In: Estado de São Paulo online, 2011. Disponível em < http://www.estadao.com.br/noticias/a-face-humana-da-sociologia > Acesso em 30/09/2011.

CASTILLO GÓMEZ, Antônio (org.). História de La cultura escrita. Madrid: Trea, 2002.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Os desafios da escrita. São Paulo: Unesp, 2002.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Ufmg, 2008.

LÈVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MUZART, Zahidé Lupinacci. “Do navegar e de navegantes”. In: Congresso Nacional da Abralic. Florianópolis, 1998. Disponível em < http:// www.tripod.com/zahide.htm > Acesso em 20/07/2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental”. In: Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação. FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Campinas: Autores Associados, 2000, pp. 31-44.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO, Antonio. “Las autobiografias, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipologia e usos”. In: TEIAS- Revista da Faculdade de Educação/ UERJ, n. 1, jun. 2000, pp. 82-97.

92

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

FERREIRA, N. K. V., CERQUEIRA, E. C., BRITO FILHO, R.

nailsonkleoton@gmail.com, mano.cerqueira@hotmail.com, ronei.brito@bol.com.br

Palavras-chave: Tecnicista; Pedagogia; Eletromecânica

Introdução

Esta produção bibliográfica relata a pesquisa de três graduandos da Licenciatura em Eletromecânica a respeito do histórico Tecnicista brasileiro, pois ele é predominante no curso de formação desta mesma área e também é dominante nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e na Modalidade Subsequente nos Institutos Federais da Bahia, nos Centros Territoriais de Educação Profissional e Centros Estaduais de Educação Profissional, administrados pelo governo estadual da Bahia, além das escolas técnicas e cursos profissionalizantes privados espalhados pelo território baiano. Todas estas instituições serão os futuros ambientes de trabalho dos egressos desta licenciatura, onde eles formarão novos técnicos na área de Eletrotécnica, Mecânica, Eletromecânica e algumas disciplinas nos cursos de Metalurgia, Petróleo e Gás Natural, Automação e Controle Industrial, Refrigeração e Eletrônica.

Metodologia

As bibliografias básicas e complementares da disciplina História da Educação foram examinadas, porquanto esta matéria é ofertada sempre no primeiro semestre de ingresso, o que facilitou a análise. O estudo iniciou – se a partir do século XVI com a chegada dos portugueses ao Brasil, que observaram os ofícios que os índios faziam em comunidade. Seguindo através do século XVII, onde foram criadas pelos jesuítas as escolas – oficinas para a formação de artesãos e outros ofícios. Todavia, estes trabalhos eram considerados sem qualificação. Prosseguindo no século XVII, com o avanço da economia e a forte urbanização, muitas lojas de ofícios foram criadas, com o fato de haver certificado de oficinas, após exame supervisionado pelo mestre, após quatro anos ou mais de estudo. Durante o século XIX, o governo ainda estava desinteressado na formação técnica, porém a situação mudou com a chegada da vinda da família real portuguesa ao Brasil. O Colégio das Fábricas foi criado em 1809, a fim de ensinar ofícios aos órfãos da comitiva real. No século XX, com a implantação do Regime Militar na década de 60, o tecnicismo chegou ao seu apogeu aqui no Brasil, a começar pelos editoriais, sendo que alguns vieram dos Estados Unidos, foram traduzidos para o português e contribuindo também para a implantação da pós – graduação. A pessoa de Valnir Chagas foi destaque naquele período. Na década de 90 a democracia foi restabelecida e surge o Neotecnicismo e o Estado tenta elevar ao máximo os resultados dos investimentos em educação.

Resultados e Discussão

Com o decorrer dos séculos o perfil da Tendência Liberal Tecnicista ficou bem claro no campo educacional e a sua prática no mundo do trabalho: Ela deixa a educação subordinada à sociedade, tendo como objetivo preparar pessoas para a indústria. A sociedade tecnológica fixa os focos econômicos, políticos, sociais e a educação adestra cientificamente os alunos a ajustarem – se a essas metas. A Pedagogia Tecnicista

acredita que na realidade estão as suas próprias leis e que o homem pode descobri – las e aplicá – las. O eficaz não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descobrimento e aproveitamento. A tecnologia é o melhor meio para obter o máximo da produção e assim garantir um excelente funcionamento da coletividade e a educação técnica é uma saída tecnológica por excelência. Utiliza – se essencialmente do aspecto sistemático, da tecnologia educacional e da crítica experimental do procedimento. O homem é produto do meio e reativo a ele, mas o meio pode ser controlado e manuseado e sendo assim o homem também pode sofrer controle e manipulação, pois somente assim o homem será livre, segundo Skinner. Na compreensão dele pedagogia, educação e ensino são identificados com dois itens: (1) métodos e (2) tecnologia. O ensino é visto em função tecnológica, que além da transmissão de informações científicas á técnica pedagógica, envolve um aglomerado de técnicas inteiramente aproveitáveis em situações não abstratas em sala de aula. O artifício e os princípios usados procedem da análise de experimentos da conduta. Com isto, fica notável que não é desejável que não é programado, já que a ênfase é no produto, na transferência cultural, na persuasão do meio e no diretivismo, pelo centro decisório, sobre o que será estudado e imprimido. As decisões são tomadas para o aluno e não por ele. A cooperação entre os colegas de classe não é enfatizada e sim a particularidade, mediadas pela programação do ensino e a individualização dele. Os princípios que regem a Pedagogia Tecnicista são a (1) eficiência; (2) produtividade e; (3) racionalidade. Ela defende reordenação do processo educativo tornando – o objetivo e operacional, tornando mínimo o subjetivismo, a fim de não comprometer a eficiência desta Pedagogia. Sendo assim, o processo educativo fica mecanizado. Ao sair da escola técnica ou profissionalizante e ingressar no mercado de trabalho o técnico ocupa seu posto na linha de produção e executa o que foi designado para produzir algo, adaptando – se a este processo de trabalho.

Conclusão

Neste século XXI os cursos de formação de professores para o ensino técnico e profissionalizante, por exemplo, a Licenciatura em Eletromecânica no IFBA Campus Simões Filho, a Licenciatura em Educação Profissional no SENAI Bahia, a Licenciatura em Informática em dois locais: UFBA e IFBA Campus Porto Seguro e por fim, a Licenciatura em Enfermagem na FMP/FASE, localizada em Petrópolis – Rio de Janeiro abrangem três dimensões: (1) o saber; (2) o saber ser e; (3) o saber fazer, por meio das matrizes curriculares que contêm disciplinas pedagógicas e humanísticas, pois estes futuros docentes tecnicistas precisam entender que a conjuntura das empresas e indústrias não somente desejam técnicos qualificados, mas que também saibam se relacionar bem com os colegas de trabalho.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos. 22ª ed. São Paulo: Loyola, 1985. 149 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2003. 121p.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas do Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 3ª ed. 2011, 474 p.

119

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

CASTRO, G. M., AMAYA, P. F.

gabriela.castro@acad.pucrs.br, palomaamaya@hotmail.com

Palavras-chave: Museu; Museu Escolar; Memorial do Colégio Farroupilha

Introdução

Os museus, museus escolares e o Memorial do Colégio Farroupilha, são instituições que, tal qual uma boneca russa, fazem parte de arquétipos museológicos, de uma escala ampla para uma reduzida, expõem componentes de uma construção coletiva. Os valores associados aos museus estão relacionados à imagens, ideias e discursos representados pelas coleções. Dito isso, é importante frisar que os museus relacionam-se com a esfera educacional, ou seja, não são meros estoques de objetos. Portanto, convém contextualizar o modo pelo qual os museus estabelecem um diálogo entre passado e presente, material e o imaterial, por meio da análise histórica e também sob o ponto de vista conceitual, compreendido por noções de patrimônio, memória e identidade.

Metodologia

O estudo centra-se na problemática dos museus, traçando um breve panorama histórico sobre sua formação, proliferação pela Europa e pelo mundo até os contornos que ele assume na atualidade. Dados os esclarecimentos, compreenderemos os museus no contexto da História da Educação, para enfim analisarmos o Memorial do Colégio Farroupilha.

Em nosso estudo procuramos responder as seguintes questões: Como se deu o processo de formação dos museus? De que maneira o museu como patrimônio passou a adquirir valor? Como se estabeleceu a relação museu-escola? De que forma se desenvolveu a preocupação com a história das instituições escolares e os meandros da cultura escolar? De que forma o Memorial do Colégio Farroupilha se constituiu e como ele contribui para ? Quais as intersecções entre o material e o imaterial compreendidas nestes processos?

Para tanto, a pesquisa abarca a investigação bibliográfica, contemplando livros e artigos de diversos pesquisadores - arquivistas, historiadores, educadores, museólogos e sociólogos –, bem como reflexões coletadas a partir de entrevistas realizadas com Alice Jacques Rigoni – assessora do Memorial do Colégio Farroupilha/RS – e os estudantes que frequentam o espaço. Compreendemos que o método de pesquisa com fonte oral alcança pontos que podem escapar aos textos escritos. Além disso, pode proporcionar um encontro entre as comunidades representativas e os pesquisadores, por meio de um diálogo temático.

Resultados e Discussão

O diálogo acerca dos museus faz-se relevante devido a intersecção entre o material e o imaterial presente em suas coleções, bem como o próprio museus, muitas vezes consagrado, por ser um símbolo de uma comunidade, pois, relaciona elementos concretos à emoções, discursos, ideias, tradições, crenças, ideologias e memórias. Cabe, então, aos pesquisadores mostrar o modo pelo qual tais processos se manifestam no seio

da sociedade.

Certa vez Pierre Nora salientou que nós necessitamos de histórias e também de memórias, pois sem ambas não há lógica que conecte a humanidade. Ele ainda diz que precisamos de um “antes” e “depois” para compreendermos o processo pelo qual somos o que somos. Sob esse paradigma propomos uma reflexão sobre os museus, compreendidos como um ponte anacrônica, que interliga diferentes temporalidades num só espaço.

De nossos estudos percebemos que a memória coletiva é construída e desconstruída constantemente e que os museus participam deste processo, na qual os acervos estão sujeitos a lembranças e esquecimentos. Ora, em determinado contexto tal aspecto é posto em evidência enquanto que outro é marginalizado. Estes acervos podem sucitar e consolidar identidades, definido uma noção de “nós” e “outros”. Esta função é explicitamente reconhecida durante século XIX e XX, na qual os museus salientavam o esplendor da nação, propagavam costumes, uma moral e uma ideia de homogeniedade cultural, tendo como particularidade instruir os cidadãos a partir do exemplo dos grandes homens.

A ligação entre museu-Estado e gradativamente substituída pela dupla museu-sociedade. A isto se deve a crise dos Estados nacionais, bem como o desenvolvimento de uma museologia crítica. Ademais, foi sucitado o interesse por fontes históricas diferenciadas, além da escrita, que outrora era considerada um retrato fiel do passado, ponderou-se sobre a fonte oral e material, sob diversas tônicas, a exemplo do estudo do cotidiano, os sujeitos anônimos, etc.

A História da Educação é resultado do processo de expansão dos domínios da história e de sua aproximação para com outras áreas do conhecimento como a sociologia e antropologia. Ela previlegia a cultura escolar, compreendida por relatos de estudantes, materiais de uso comum, uniformes, saberes, entre outros. Apesar da vizibilidade que vem adquirindo nos últimos anos, o patrimônio histórico-escolar ainda é pouco explorado. Os objetos e documentos antigos que fizeram parte do dia-dia das escolas estão, muitas vezes, localizados em uma espécie de arquivo inativo, todavia, esse material possui um grande valor histórico, pois, pode contribuir e originar estudos.

Na capital do Rio Grande do Sul existe uma escola centenária que aponta para uma realidade singular. O Colégio Farroupilha dispõe de um memorial que busca guardar, higienizar e analisar os documentos antigos, preocupando-se com a esfera investigativa, pedagógica e museológica.

Em nossa pesquisa verificamos que os conceitos de memória, patrimônio e identidade se aplicam arquétipos museológicos amplos e diminutos. Mesmo em um breve estudo de caso, é possível verificar que a manutenção das atividades no espaço, faz com que estes se tornem um organismo vivo, que interage com os sujeitos e apartir do discurso, evocando lugares de memória.

Conclusão

Aquilo que nos constitui como um comunidade é a nossa memória social, e é através dela que nos conectamos com outros indivíduos e com o passado. As narrativas históricas que podem ser apresentadas em museus escolares trazem consigo, a narrativa histórica e as memorias de alunos que ali passaram e que muito tem a contribuir. As lembranças que possuímos e que transmitimos como herança cultural são aquelas que fazem parte do que é essencial ao grupo. Ao trabalharmos com uma história local de um ambiente escolar nos damos conta de histórias “esquecidas”, mas que assumem significância quando contextualizadas. A tarefa de ensinar História pode e deve ser trabalha em museus escolares, atentando para uma perspectiva crítica, sobre os processos

memoralísticos e científicos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da Relação Museu-Escola. Revista Comunicação & Educação, v. 10, n°50, set/dez 1997.

BASTOS, Maria Helena Camara. STEPHANOU, Maria. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs.) Histórias e memórias da Educação no Brasil. V.III – SéculoXX. Petrópolos: Vozes, 2005, p.416-429.

BENITO, Augustín Escolano. La Cultura Material de la Escuela y la Educacion Patrimonial. Educatio Siglo XXI, Vol. 28 nº 2 • 2010, p. 43-64.

BERRIO, Julio Ruiz. Historia y Museología de la Educacion Despegue y Reconversión de los Museos Pedagógicos. Revista História de la Educación, vol. 25, 2006, p. 271-290.

BIAZZETTO, Giovanni. Educação Patrimonial, Patrimônio e Memória: Conceitos construtores de Cidadania e Identidade. Revista Latino-Americana de História, vol. 2, n° 6, Agosto de 2013.

BITTENCOURT, Júlio César. História, Arquivo e Memória: Uma Reflexão Sobre a Pesquisa Histórica e a Prática Arquivística na Contemporaneidade. Oficina do Historiador, Porto Alegre: EDIPUCRS, Suplemento Especial – Eissn 21783748 – I EPHIS/PUCRS – 27 a 29.05.2014, p. 906-918.

FIGUEIREDO, M. M.. A nacionalização do ensino no Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: análise das correspondências entre a escola e as instâncias estaduais e federais (1937-1945). In: 20º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2014, Porto Alegre. Anais do 20º Encontro da ASPHE - História da Educação e Imagem, 2014. v. 1. p. 973-990.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. Articulações Entre Educação e Museologia e Suas Contribuições Para o Desenvolvimento Do Ser Humano. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, v. 4, n°2, 2011.

GRIMALDI, L. C.. Interações entre a Escola e a Cidade: do

195

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

LEAL, D., MASSIMI, M.

dannylegal@gmail.com, mmassimi3@yahoo.com

Palavras-chave: Alfred Adler; Boletim C.P.O.E.; Centro de Pesquisa e Orientação Educacional; Formação de Professores; Psicologia Individual

Introdução

Objetiva-se nesta comunicação, pautada em uma pesquisa de cunho histórico, em andamento, apresentar os primeiros indícios de como a Teoria Adleriana passou a ser apropriada durante os Cursos de Aperfeiçoamento para Professores, ofertados pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (C.P.O.E.) da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 40 e 60 do século XX. Tais indícios encontram-se inicialmente em algumas das publicações periódicas do Boletim do C.P.O.E., o qual tinha por objetivo proporcionar o conhecimento e a discussão dos assuntos relativos à vida educacional, por intermédio de estudos e investigações destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar (Boletim C.P.O.E., 1947).

Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa histórica, envolvendo como fonte de pesquisa documentos (livros, artigos, coletâneas, etc.), o caminho a ser percorrido pauta-se em uma metodologia qualitativa e, mais especificamente, em um método histórico. Como descrito por Certeau (1975/2010), adotar-se-á aqui um método que contempla o universo da investigação histórica, do material historiográfico e de documentos-vestígios do nível do que é pensável em determinado período histórico. O primeiro passo deu-se com o gesto de separar e reunir em documentos os materiais extraídos do levantamento inicial, dando além de novas possibilidades de compreensão do real, respostas ao objetivo da pesquisa, principalmente, ao tentar responder às perguntas atuais, do tempo presente, encontrando correspondência com questões, respostas ou soluções do passado (Massimi, 2016). O segundo passo consistiu-se da leitura de alguns dos exemplares do Boletim C.P.O.E., para um melhor tratamento das informações que se referiam à indicação de leituras, essenciais, da teoria Adleriana nos cursos de formação de professores. O terceiro passo, o qual se está trabalhando no momento, é a sistematização e a escrita das ideias iniciais suscitadas pela a apropriação da teoria Adleriana pelos integrantes do C.P.O.E. e, posteriormente, pelos professores que participavam dos cursos de formação ofertados. Entende-se por apropriação, como descrito por Chartier (1990/2002), o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação, ou seja, a história social das interpretações remetidas as suas determinações fundamentais (sociais, institucionais e culturais), e no caso específico da pesquisa, como seu deu a apropriação da teoria Adleriana no RS.

Resultados e Discussão

Em 1942 com as mudanças advindas da reforma e da reestruturação da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, com orientação e assessoria de Lourenço Filho, fora criado o Departamento de Educação Primária e Normal, que tinha por objetivo dirigir, orientar e fiscalizar a educação pré-primária, primária, especial, supletiva, rural e ensino

normal. Juntamente a este departamento, no ano de 1943, em decorrência das transformações na Secção Técnica de Diretoria Geral de Instrução Pública, vinculou-se o Centro de Pesquisa e Orientação Educacional (C.P.O.E.), que tinha como metas a realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas, psicopedagógicas e sociais para conseguir manter em bases científicas o trabalho escolar. Para tanto, as funções do C.P.O.E. abrangiam a) estudos sobre a criança em todos os aspectos que envolvessem o processo educativo (biológico, psicológico, sociológico e pedagógico), a aprendizagem e o meio escolar; b) atividades de orientação (cursos, reuniões, visitas, consultas técnicas, indicação de livros e obras para professores e crianças, elaboração de programas, planos, instruções) e manutenção de uma biblioteca central de obras pedagógicas e escolares, e c) elaboração de medidas de organização às classes, orientação educacional e controle do rendimento escolar. Existia, também, no C.P.O.E. um setor voltado ao funcionamento das Clínicas de Conduta Infantil; o qual buscava, por intermédio da investigação do nível pedagógico da criança, explorar suas particularidades, abranger os aspectos significativos no estudo da personalidade, identificar as causas determinantes do atraso escolar e obter padrões de rendimento para a apreciação do “déficit” (Boletim C.P.O.E., 1947). Para conseguir a circulação e a proliferação das metas pretendidas e das discussões realizadas, o C.P.O.E. criou uma publicação institucional oficial e periódica, o Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, que buscava propiciar o interconhecimento e a discussão dos assuntos relativos à vida educacional, assim como informar e promover a difusão das novas práticas, a partir de um espírito científico, vinculadas ao trabalho desenvolvido pelo C.P.O.E. (Boletim C.P.O.E., 1947). Ao que se refere especificamente ao aperfeiçoamento do professor, o C.P.O.E. realizava cursos intensivos, para assegurar não somente o aperfeiçoamento cultural, mas também a renovação de processos didáticos (Boletim C.P.O.E., 1950-1951; 1960). É exatamente nos cursos de aperfeiçoamento que se encontram indícios da importância da teoria Adleriana à educação nesse período. Isto porque, durante as discussões geradas e as instruções ofertadas nos cursos de Psicologia, principalmente de Introdução à Psicologia Educacional, da Criança e da Aprendizagem, e nos cursos de Aperfeiçoamento Pedagógico (tanto prático quanto teórico), algumas das referencias centrais utilizadas para ministrar os cursos e dar base para o estudo e consulta dos professores, são obras do médico-psiquiatra Alfred Adler e alguns escritos de seus seguidores e/ou comentadores.

Conclusão

Pensando que o objeto de estudo desta pesquisa é apresentar os primeiros indícios de como a Teoria Adleriana passou a ser apropriada durante os Cursos de Aperfeiçoamento para Professores, ofertados pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, chega-se à conclusão que, as informações obtidas até o momento oferecem pistas para a leitura do conjunto completo dos artigos constantes no Boletim do C.P.O.E., de 1947-1966, em busca de referencias que melhor identifiquem, primeiro, como a teoria Adleriana foi sendo apropriada e incorporada nas práticas e nos cursos ofertados aos professores das escolas do Rio Grande do Sul e, segundo, como esta apropriação estendia-se à prática das Clínicas de Conduta Infantil organizadas pelo C.P.O.E.

Referências Bibliográficas

BOLETIM C.P.O.E. (1960). Bibliografia para Orientação Educacional – 1960. Boletim do Centros de Pesquisas e Orientação Educacionais, 388-395.

BOLETIM C.P.O.E. (1950-1951). Ficha Psicológica para observação de alunos do Curso de Formação de Professores. Boletim do Centros de Pesquisas e Orientação Educacionais, 130-143.

BOLETIM C.P.O.E. (1950-1951). Programa de Psicologia para as Escolas Normais

Rurais. Boletim do Centros de Pesquisas e Orientação Educacionais, 111-129.

BOLETIM C.P.O.E. (1950-1951). Cursos de Aperfeiçoamento para Professores. Boletim do Centros de Pesquisas e Orientação Educacionais, 80-110.

Boletim C.P.O.E. (1947). Investigação do Nível Pedagógico dos Alunos dos Grupos Escolares do Estado em Relação com suas Idades Cronológicas. Boletim do Centros de Pesquisas e Orientação Educacionais, 35-49.

BOLETIM C.P.O.E. (1947). Prefácio. Boletim do Centros de Pesquisas e Orientação Educacionais, n.p.

CERTEAU, M. (1975). A Escrita da História (2ª ed.) (M. L. Menezes, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1975).

CHARTIER, R. A História Cultural: entre práticas e representações. 2ª ed. Trad. M. M. Galhardo. Portugal: Difel, 1990/2002.

MASSIMI, M. (2016). Saberes Psicológicos no Brasil - História, Psicologia e Cultura. Curitiba: Juruá Editora.

213

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

213 - CULTURA MATERIAL ESCOLAR: O MOBILIÁRIO EM DISCUSSÃO

SOUSA, G. R.

gustavorugoni@gmail.com

Palavras-chave: Mobiliário Escolar; Circulação de Ideias Pedagógicas; Cultura MATERIAL Escolar

Introdução

Esta investigação, inspirada em estudos e debates pautados pela noção de cultura material escolar, tem como objetivo ampliar compreensões acerca do mobiliário escolar. Para tanto, as análises se concentram entre o período final dos oitocentos e início dos novecentos e relacionam-se com a expansão da escola de massas e obrigatória, a qual se articula com a expansão industrial. No que diz respeito ao provimento material de instituições escolares, pesquisas até então desenvolvidas têm demonstrado a existência de relações entre indústria, escola e Estado e reforçam a relevância e necessidade de ampliar as investigações que problematizem o mobiliário escolar não apenas como um produto industrial, mas que o compreendam também como um artefato construído socialmente por meio de diferentes saberes.

Metodologia

Dados obtidos por autores como Nóvoa e Schriewer (2000) e divulgados em estudos do campo da História da Educação têm colaborado para a construção da compreensão de que a partir do final do século XVIII ganha força um projeto de escolarização em que os objetos passam a ser indicados como fundamentais para a prática pedagógica. Por meio desses trabalhos identifica-se um conjunto de evidências que demonstram a importância da circulação de ideias no processo de difusão de um determinado modelo escolar que passou a ser apropriado em diferentes países e contribuiu para mudanças no perfil dos artefatos desejados. Nesse compasso, este trabalho destaca o mobiliário escolar, o qual recebeu um conjunto de investimentos de educadores, médicos e industriais que procuravam adequar seu design e tecnologias aos preceitos modernos de ensino. Para o levantamento de informações e referenciais acerca do processo de idealização, fabricação e comercialização do mobiliário escolar, optou-se por: (i) localizar e mapear produções que tenham como foco o mobiliário escolar; (ii) avançar nas pesquisas em arquivos que tenham como foco o setor industrial, como por exemplo juntas comerciais e acervos de empresas, os quais podem fornecer, por exemplo, notas fiscais, contratos de compra e venda e catálogos; (iii) Por meio das fontes localizadas desenvolver uma reflexão que pudesse auxiliar na identificação de movimentos que percorrem a organização escolar em torno do provimento material, buscando problematizar quais alterações foram realizadas no mobiliário, como e porque ocorria a escolha de determinados materiais, assim como indústrias que seriam responsáveis por fornecê-los.

Resultados e Discussão

Com base nas investigações realizadas em pesquisa de mestrado já concluída percebe-se a escola como bojo de diversos investimentos, principalmente a partir da mudança do olhar sobre a importância da infância para a criança, o que reverberou em um conjunto de alterações em seu espaço e em um aumento do número de objetos escolares produzidos por uma indústria em ascensão, que, a partir da Revolução Industrial, passa a buscar

novos mercados para comercializar seus produtos. Nesse sentido, também é preciso chamar atenção para o processo de internacionalização de ideais educativas, para a realização das Exposições Universais e para o crescente papel do Estado na sociedade, que impulsionaram a comercialização de artefatos e contribuíram para a idealização de novos produtos, bem como para o crescimento de indústrias e para as descobertas de novos mercados. Com relação ao mobiliário escolar, os catálogos analisados de empresas do setor de móveis localizadas em diferentes países (Brasil, Estado Unidos, França, Inglaterra, Alemanha) indicam um aumento do número de artefatos idealizados e comercializados para as escolas, de tal modo que se pode localizar o surgimento de diferentes modelos de carteiras escolares, quadros-negros, museus escolares, escrivaninhas, poltronas e cadeiras. As novas tecnologias e adaptações utilizadas nesses artefatos ganharam destaque nesses documentos e passaram a expressar, ainda que indiretamente, uma das facetas da modernidade, pois representavam o que existia de "mais moderno" e estavam apoiados na ciência e na racionalidade, as quais eram indicadas como as bases dessa nova sociedade. Dentre os discursos que contribuíram para alterações no mobiliário escolar destacam-se os estudos em torno da higiene, os quais defendiam que estes artefatos não poderiam simplesmente acomodar os estudantes, mas que deveriam ser também capazes de (con)formar condutas e práticas nas crianças. Para tanto, os investimentos das indústrias se concentraram para idealizar móveis adequados aos preceitos médicos, buscando garantir a saúde das crianças e professores. Como exemplo, pode-se destacar a preocupação demonstrada nos catálogos e em prescrições presentes em documentos oficiais em indicar as distâncias consideradas corretas entre o banco e a mesa da carteira escolar, bem como na necessidade de utilização de tecnologias que favorecessem o conforto da coluna do estudante, mantendo assim uma postura "adequada" para a prática da leitura e escrita. Com relação à escrivaninha, a pesquisa nos catálogos permitiu identificar que empresas buscavam utilizar matérias-primas que favorecessem a limpeza e tecnologias que facilitassem a organização dos documentos, como gavetas com repartições e diferentes formas de utilização. Desse modo, foi possível identificar uma presença constante de um discurso pautado em preceitos higiênicos. Mesmo utilizando diferentes matérias-primas, um modelo ideal de escola embasava a idealização dos produtos fabricados. Percebeu-se, portanto, uma convergência nos perfis dos móveis fabricados pelas diferentes empresas, o que contribuiu para formular a ideia da existência de um padrão de design escolar internacional.

Conclusão

Por meio das análises efetuadas foi possível identificar a recorrência de um discurso, que era difundido mundialmente e que dava ênfase à necessidade de adequar o mobiliário escolar. Nesse sentido, a pesquisa sobre o mobiliário possibilitou identificá-lo como um dos símbolos da educação moderna, uma vez que ele se localizava no centro dos debates e documentos que tinham como objetivo fazer da escola um aparelho modelar, capaz de instruir as classes menos abastadas e ensinar hábitos e condutas higiênicas. Desse modo, ao cruzar dados de diferentes fontes percebe-se que o perfil idealizado para o mobiliário escolar convergiu a um modelo internacional e foi fabricado e comercializado em diferentes países.

Referências Bibliográficas

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia. Lisboa: Educa, 2000. 156 p.

Fonte Financiadora

CAPES / CNPQ / FAPESC / UDESC

240

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

WASCHINEWSKI, S. C.

suzane_geo@hotmail.com

Palavras-chave: Professora Primária; Ensino Elementar; Estudos Sociais

Introdução

Este estudo busca analisar que preceitos pretendia-se ensinar por meio do conteúdo das Habilidades de Estudos Sociais da Coleção Biblioteca de Orientação da Professôra Primária, no contexto do Programa Brasileiro-Americano de Ensino Elementar (PABAEE), entre os anos de 1956-1964, período conhecido como desenvolvimentista, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), quando foi firmado acordo com os Estados Unidos (EUA).O interesse em pesquisar essa temática ocorreu devido minha participação no projeto de pesquisa (em andamento) intitulado Desenvolvimento, Educação e Planejamento em Santa Catarina (1955-2010) que tem por objetivo analisar a trajetória e a relação entre os planos nacionais e estaduais de educação com os planos nacionais e estaduais de desenvolvimento, bem como suas orientações para a formulação das políticas públicas educacionais em Santa.

Metodologia

O caminho percorrido para alcançar os objetivos dessa pesquisa se constitui da seguinte forma: a)Levantamento dos locais de pesquisa, durante o mês de agosto (2015), no qual foram realizadas as pesquisas nas bases online de bibliotecas e arquivos, a fim de encontrar inventários e anuários sobre os temas pesquisados e procurando mapear os possíveis locais de pesquisa. b)Entre o período de agosto(2015) e fevereiro (2016) ocorreram as visitas nos seguintes locais: Instituto de Documentos e Investigação em Ciências Humanas (IDHC), Arquivo Público de Santa Catarina, Biblioteca Pública de SC-setor Obras Raras, Secretaria da Educação de SC – Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGP). Arquivo da Faculdade de Educação FAED- UDESC, Biblioteca UDESC e Biblioteca UNESC. c) Coleta dos dados: Durante as visitas nos arquivos foram possíveis entrar em contato com uma imensidão de fontes. O processo de coleta consistiu na realização de algumas escolhas, sendo necessário selecionar de acordo com o problema da pesquisa os artigos, os jornais, as revistas, os decretos, os periódicos, entre outros, para verificar os que mais se aproximavam do objeto de pesquisa e que assim poderiam contribuir para montar as investigações. As coletas foram realizadas por meio de fotografias e compilação de alguns documentos. d) No decorrer dos meses de agosto (2015) a fevereiro de (2016) organizou-se a catalogação dos dados. e) Nos meses de outubro e novembro (2015) iniciou-se o trabalho de cruzamentos das fontes, que será perseguido ao longo de toda pesquisa.

Resultados e Discussão

A Coleção Biblioteca de Orientação da Professôra Primáriaé parte integrante do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar que ficou muito conhecido pela sigla PABAEE foi firmado entre Brasil e Estados Unidos, durante o

governo do então presidente Juscelino Kubistscheck (1956 – 1961), e sob a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) dirigido por Anísio Teixeira (nos anos de 1952-1964), que se relacionavam diretamente com os ideias de modernização pedagógica difundidas por Jhon Dewey. Durante a década de 1950 era presente a mentalidade "desenvolvimentista", que se expressava no contexto político, econômico e cultural desse período e bem apresentado pelas ideias de modernização de Juscelino Kubistscheck, que também foram aplicadas ao ensino com o intuito de atender as necessidades econômicas do país, construindo assim o modelo de educação para o desenvolvimento. É nesse contexto que o PABAEE surge como uma importante ferramenta para o aperfeiçoamento de professores/as, com o objetivo de a) formar professores do ensino normal, b) elaborar materiais didáticos, c) enviar aos Estados Unidos professores de ensino normal e elementar para realizar curso de aperfeiçoamento (PAIVA; PAIXÃO, 2002) previa-se aumentar os números de professores/as capacitados, formando-os na proposta da pedagogia moderna. Para isso foi criada a biblioteca do Programa; espaço destinado para reunir todos os livros, revistas, periódicos, utilizados nos cursos de aperfeiçoamentos das professoras. Segundo as autoras Paiva e Paixão (2002, p.92-93) , cerca de 10 mil livros sobre moral e pedagogia foram adquiridos, além dos livros enviados pelos EUA. Também foram feitas algumas aquisições em livrarias de Belo Horizonte, totalizando aproximadamente cerca de 20 mil títulos, referindo-se ao tipo, tinham periódicos, textos para crianças, manuais para professores e guias curriculares. Além das aquisições foram elaborados novos materiais que tinham como objetivo instrumentalizar os professores/as primários, fornecendo condições para a compreensão de novas técnicas e métodos considerados modernos. Em 1964 foi criado a Biblioteca de Orientação da Professôra Primária, que consiste na criação da coleção de manuais compostos de aportes teóricos, conceituação e exposições metodológicas, que tinha como proposta auxiliar as professoras em seus planejamentos e na aquisição das novas técnicas de ensino. A Coleção contou com 7 volumes de diferentes áreas. De acordo com as informações contidas no volume analisado, sabe-se que a primeira edição foi produzida pela Editora Nacional de Direito. Os manuais foram elaborados por especialistas formados no Curso de Educação Elementar oferecido na Universidade de Indiana (Estados Unidos) com objetivo de aperfeiçoar as professoras primárias que participariam dos cursos de aperfeiçoamento do PABAEE.

Conclusão

Nas primeiras observações do volume Habilidades de Estudos Sociais foi possível identificar a presença de termos como "boa conduta", "pedir a vez para falar", " ter hábitos de cortesia", tais prescrições de condutas chamam a atenção tanto por seu caráter de normatização de um grupo, como no controle das emoções. Em meio aos conteúdos da disciplina são encontradas as normas que objetivam construir um comportamento para a convivência em grupo, trabalhando o adestramento para uma sociedade civilizada. Nesse sentido a Coleção Biblioteca de Orientação da Professôra Primária, ao passo que reunia e sistematizava os conteúdos que deveria ser ministrados nas escolas normais, introduzia e divulgava uma nova proposta pedagógica para suplantação da realidade educacional, moldando comportamentos para uma sociedade rumo a industrialização e modernização.

Referências Bibliográficas

PAIVA, Edil Vasconcellos de e PAIXÃO, Lea Pinheiro. PABAEE (1956 – 1964): a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

Fonte Financiadora

Bolsista Propex UNESC

247

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

CRUZ, F. R., DASSI, S. T. L., FIGUEIREDO, T. M., MARTINS, C. G.

filipericardone@live.com, slt@unesc.net, taise_figueiredo@unesc.net, cintiamartins@unesc.net

Palavras-chave: História da Educação; GRUPEHME/CEMESSC/CEDOC; Diagnósticos. Patrimônio Histórico Escolar

Introdução

Estudos no campo da história da educação têm valorizado o patrimônio histórico-escolar, na tentativa de reconstruir a história destas instituições. Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), a partir da atuação do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME), criado em 2001, houve a ideia de implantar o Centro de Memória da Educação do Sul de SC (CEMESSC-Virtual) com a finalidade salvaguardar/preservar os acervos documentais das escolas públicas da rede estadual de ensino. Em 2015/2 iniciou-se a devolutiva do CEMESSC nas escolas envolvidas e também uma pesquisa para diagnosticar a situação dos acervos escolares, uma vez que a equipe, ao recolher a documentação para digitalização já havia verificado alguns problema entre os anos de 2010 a 2013.

Metodologia

Este retorno às escolas vem acontecendo em parceria com o Centro de Memória e Documentação/UNESC (CEDOC), com o objetivo de diagnosticar – sensibilizar - orientar as escolas acerca dos acervos, bem como dar visibilidade e informações sobre o funcionamento do CEMESSC e as várias possibilidades de pesquisa. Além disso, o trabalho conta com a participação de um bolsista para o plano de trabalho apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (Edital nº 18/2015).

O CEMESSC conta com a participação de 27 escolas mais antigas dos municípios das três micro-regiões do Sul Catarinense (AMREC, AMESC, AMUREL).

A equipe formada pelo bolsista de iniciação científica, membros do CEDOC e professores/as pesquisadores/as do GRUPEHME ao chegar às escolas, mediante uma solicitação prévia, apresentam o CEMESSC em suas dimensões digitais, a forma como foi construído e funcionamento, perspectivas patrimoniais relacionando às pesquisas que vem sendo desenvolvidas a partir do acervo documental disponibilizados, bem como noções básicas de preservação - conservação dos documentos escolares.

Os documentos históricos dos educandários, como os de outras instituições, geralmente são escassos e são considerados “velhos” numa cultura de descarte, sabendo dos prejuízos deste tipo de cultura para a história e memória da educação, são dadas orientações pelos membros do CEDOC. A equipe, especializada em preservação e restauração de documentos, traz exemplos de documentos prejudicadas pelo descaso e oferecer, dentro de um viés dialógico, dinâmicas e oficinas para os/as professores/as e equipes diretivas.

Resultados e Discussão

As visitas aos educandários estão baseadas na ideia de Chartier (2002) que se contrapõe à renegação dos documentos escolares após a prática de digitalização realizada a partir do processo de implantação do CEMESSC é solicitado que cada escola responda um questionário que busca diagnosticar (outro objetivo do projeto) a situação dos acervos documentais das escolas envolvidas: questionando o local de acondicionamento; se o profissional está apto para o trabalho de preservação dos mesmos; sobre a cultura de descarte de documentos; se estes documentos são higienizados e/ou restaurados; se são usufruídos pelos docentes em sala de aula etc. Permeando a concepção de não ocasionar nestas escolas o desaparecimento dos objetos originais – documentos, portanto, valorizando a memória destas escolas, em contrapartida ao esquecimento.

As escolas disponibilizam em torno de duas horas para estas discussões/apresentações que permeiem o CEMEESC. Inicialmente, por ocasião da visita, é apresentando o CEMESSC à comunidade escolar; posteriormente, são realizadas orientações de conservação e preservação dos documentos pelos membros do CEDOC; por fim, uma visita aos locais onde estão guardados os documentos a fim de fotografá-los. A partir das escolas já visitadas podemos afirmar, o quão tem sido interativa esse retorno. Em termos de espaço para a realização da atividade, as escolas têm cedido as salas, auditórios ou salas de aula mais amplas e confortáveis, que permitam o acesso à internet e o uso do data show. Até o momento, neste início de semestre, 2016, das 27 escolas, foram visitadas 8 escolas, 7 pertencentes a região da AMREC e 1 à a região da AMESC. Dentre estas, em ordem cronológica (de novembro de 2015 a fevereiro de 2016) estão às escolas: E.E.B Salete Scotti dos Santos; E.E.B. Angelo Izé; E.E.F. Visconde de Taunay; E.E.B. Julieta Torres Gonçalves; E.E.B. Udo Deeke; E.E.B. José do Patrocínio; E.E.B. Princesa Isabel; e, E.E.B Castro Alves.

No que concerne este contato com a comunidade escolar, podemos observar que as escolas têm demonstrado certo (des) conhecimento sobre a importância dos acervos históricos para a memória da educação e dos educandários. Ao visitarmos os arquivos escolares tangíveis, notamos geralmente o descaso para com os documentos e objetos históricos, que vai desde o modo de armazenamento, passando pela falta de um ambiente próprio para a salvaguarda dos documentos (luminosidade/umidade), chegando até a falta de um profissional que esteja apto para organizar – proporcionar o acondicionamento adequado para esse tipo de acervos, em termos de higienização, conservação, restauração, enfim, estas características que perpassam as noções básicas de preservação documental. Positivamente, encontramos algumas escolas com sala apropriadas para os documentos, algumas com uma organização maior, em ordem cronológica, alfabética e /ou numérica. Em uma escola constatamos que além de terem estes cuidados a profissional responsável pelo acervo mencionou ter realizado um curso oferecido pela UNESC que proporcionou o acesso ao conhecimento de como sistematizar os documentos por meio de um catálogo.

Conclusão

O trabalho de retorno às escolas (em andamento), faltando ainda a visita às 19 escolas restantes. Entretanto, constatamos nas escolas já visitadas que os profissionais da educação em sua maioria não conhecem os acervos escolares, não compreendem a importância que os mesmos têm para as pesquisas em história da educação, no que se refere à instituição e à comunidade escolar. Os documentos em alguns educandários estão gravemente ameaçados pela cultura do descarte. Todavia, em algumas escolas observamos a preocupação de alguns profissionais, salas específicas para armazenamento dos documentos. Encontramos escolas que já estão sensibilizadas com a importância da preservação. Portanto, acreditamos ser necessário o conhecimento e a

sensibilização junto à comunidade escolar em relação ao patrimônio histórico escolar, a fim de garantir sua preservação.

Referências Bibliográficas

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo, UNESP, 2002.

LEITE, Lilian Ianke. Arquivo Morto ou Arquivo Histórico-Educacional: Qual o lugar da memória da/na escola? Área temática: profissionalização docente e formação. p. 1977-1989.

MENEZES, Maria Cristina. Descrever os Documentos – Construir os Inventários – Preservar a Cultura Material Escolar. Rev. bras. hist. educ. Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 93-116, jan/abr 2011.

_____. Preservação do Patrimônio Histórico Institucional: a importância dos acervos escolares nos estudos da instituição. Universidade Estadual de Campinas. p. 445-455.

_____. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas: preservar a informação, construir a memória. Pro-posições, v. 16, n. 1 (46), p. 103-116, jan/abr. 2005.

VALENTE, W. R. Arquivos escolares virtuais: considerações sobre uma prática de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, 10 (1): p. 175-192, 2005.

Fonte Financiadora

Edital N° 18/2015 - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UNESC

308

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

MADRUGA, S. C. G.

suyzan@gmail.com

Palavras-chave: História da Educação; Língua Nacional; Desterro; Discursos Jornalísticos; Ideia Nova

Introdução

O presente trabalho pretende trazer reflexões acerca da defesa de uma suposta língua nacional e seu uso através dos embates empreendidos pelos jornais Correio da Tarde e A Regeneração. Tais jornais catarinenses tiveram ampla circulação nas últimas duas décadas do Império brasileiro. O que se pretende mostrar são os discursos das publicações destes periódicos nos anos de 1883 e 1884. Estes jornais serviram de palco de importantes discussões acerca da língua a ser adotada na imprensa e traziam questões importantes ligadas às influências portuguesas na literatura e no que se esperava de uso "correto" da língua – chamada pelos românticos "língua de Camões" – e no que acreditavam ser a deturpação dessa língua por conta das reverberações dos movimentos do realismo literário crescente na Europa.

Metodologia

A proposta é abordar questões discursivas dos jornais citados como modos de formação de leitores, bem como suas contribuições para a configuração de uma norma de escrita da língua a ser adotada. Desse modo, a história da educação nos auxilia a perceber como as normas eram empreendidas para a formação social da juventude diante da língua portuguesa, tendo como base o uso literário. De um lado A Regeneração apresenta, com o aval e a pena do próprio presidente da Província de Santa Catarina, Francisco Luiz da Gama Rosa, a Ideia Nova – tratava-se de um estilo literário que, em certa medida, rompia com o romantismo português, o qual era muito defendido nos jornais de Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis); do outro lado estava o Correio da Tarde que faz uso de um discurso voraz para criticar o que considerava a deturpação da "nobre língua de Camões". Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado da autora – defendida em 2014 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UDESC, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação – acerca de discursos jornalísticos na antiga Desterro em periódicos que circularam na cidade entre 1870 e 1889. O objetivo deste trabalho é perceber, nos discursos dos jornais supracitados, como se dava a construção de uma identidade linguística da língua portuguesa e como essa identidade e mesmo as críticas às inovações linguísticas eram convertidas em processos educativos, modeladores de condutas.

Resultados e Discussão

A preocupação com o estilo, com o uso e a preservação da estrutura gramatical e ortográfica portuguesa em detrimento de uma "certa novidade" no campo literário desterrense, uma vez que a chamada Ideia Nova não seguia tais estruturas, foi o gatilho para textos acalorados e, em certa medida, até violentos no uso da linguagem. A tensão encontrada entre os dois jornais supracitados é abordada e analisada pelos conceitos de

táticas e estratégias presentes no livro A invenção do cotidiano: Artes de fazer de Michel de Certeau. Estes conceitos serviram como método de análise das posturas adotadas pelos jornais. Em relação ao periódico Correio da Tarde percebe-se uma estratégia discursiva para promover e legitimar o uso da língua portuguesa sob as normas adotadas por romancistas portugueses como Pinheiro Chagas. Já as táticas são percebidas nos escritos dos seguidores da Ideia Nova que usavam o jornal A Regeneração para a promoção de poesias cujas posturas, mais tarde, encaminharam-se para o realismo e simbolismo em Florianópolis. Para fins de aprofundamento da pesquisa, faz-se uma relação dos discursos estudados sob a perspectiva de Mikhail Bakhtin acerca da análise dialógica do discurso – questão teórica presente na obra Marxismo e filosofia da linguagem. Leva-se em conta também os jogos de poder empreendidos pelos discursos jornalísticos, os quais estavam, por sua vez, carregados de intencionalidades políticas. Tais jogos discursivos podem ser amparados pelos escritos bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso – capítulo do livro Estética da Criação Verbal. Essa tensão configura-se como processo de construção da língua nacional - amálgama de regras e usos, gramática e regionalismos, vozes eruditas e populares - que se distanciou do português luso configurando-se no que chamamos, hoje, de português brasileiro. Os resultados desse estudo mostraram a existência de uma tensão que permeia o processo de identidade acerca do uso da língua e, também, o uso dos periódicos não educacionais em processos de formação da mentalidade, ou seja, o jornal como produtor e difusor de conceitos e opiniões. Assim, a Ideia Nova promovia a difusão das “novidades” no campo da linguagem, mais especificamente no aspecto literário, enquanto que os defensores de um português lusitano investiam efusivamente calcados nos textos de escritores e poetas portugueses. Quando ocorre a saída da presidência da província de Santa Catarina de Gama Rosa, em 1884 – defensor e mentor da Ideia Nova – os redatores do jornal O Correio da Tarde comemoram e demonstram que a escrita sob a égide portuguesa venceu o embate. O que ocorre, porém, por parte de literatos que publicam no periódico A Regeneração é que suspendem o choque de ideias e argumentos, mas continuam publicando seus poemas. Tal atitude promoveu uma mudança de perspectiva literária e de uso da língua em terras catarinenses através de táticas que, sem promover o embate direto, permitiram a perpetuação de nomes como Virgílio Várzea e Cruz e Sousa.

Conclusão

Conclui-se, desse modo, que o papel dos periódicos, quanto objetos da regulação e promoção da educação local, sempre foi efetivo em Desterro. Além disso, a língua portuguesa promoveu certa tensão pelas mudanças que ocorriam no campo social. Havia um projeto de nação por parte de jornais liberais e uma postura defensiva através dos discursos de periódicos conservadores. Esses dados de ordem política explicam a postura dos redatores e o modo como argumentavam acerca do uso da língua. A difusão desses estudos no campo da História da Educação é de fundamental importância, uma vez que traz à tona questões ainda não levantadas acerca dos processos educativos ocorridos em meios não escolares, mas de circulação de conhecimentos.

Referências Bibliográficas

MOREL, M. Os primeiros passos da palavra impressa. MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. de (Org.). História da imprensa no Brasil. São Paulo: Contexto, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1981.

_____. “Os gêneros do discurso”. In Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

331

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

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

filipericardone@live.com, angelamartinsv@hotmail.com, ow_rafa@hotmail.com, jaquee.livre@hotmail.com

Palavras-chave: História da Educação. Audiovisual; COLEGIÃO; PIBID; Fotografias

Introdução

Novas perspectivas realizam-se na 'história da educação', entretanto: valorização dos sujeitos Escolares. Em 2015, o subgrupo História/UNESC do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - após embasamentos teóricos de Arquivo, Documentação - Audiovisual' - desenvolveu (4 bolsistas) um projeto de ensino/pesquisa/extensão na E.E.B. COLEGIÃO, Criciúma/SC. Proporcionamos na escola um contato mínimo com documentos pertencentes a este patrimônio educativo. A fim de, subsidiar fontes para um documentário acerca da história desta instituição. Há uma intrínseca relação com história cultural, devido fontes inovadas (ex.: fotografias professor Nei, fins do séc. XX). As fotografias receberam ênfase como fonte de análise, devido o recorte 'inclusão social', vinculo deste professor com a instituição. Objetivos: fomentar conhecimento, preservação - sensibilização - (re) construção da história da educação.

Metodologia

Portanto, este projeto PIBID desenvolveu-se com parceira do CEDOC (Centro de Memória e Documentação - UNESC), e curso de História. Sobretudo, pontuando questões da 'história e audiovisual - 'história e documentação'. Num primeiro momento - início de 2015, pelos referenciais teóricos concernentes ao conhecimento da temática: documentação e audiovisual - diálogo com história/historiografia recente. Cabe ressaltar dois autores que balizaram este projeto: (1) HAGEMEYER (2012) frisa em 'História & Audiovisual' que podemos analisar o audiovisual como texto/fragmento no viés da leitura e análise. E, (2) SAMARA & TUPY (2010) 'História & Documento', abordam noções acerca dos documentos, nesta relação do historiador e sua principal ferramenta de trabalho.

Podemos elencar outras bibliografias acerca da relação das fotografias - história e/ou história da educação. Nesta, vemos MOGARRO (2005) que prediz a necessidade de construção - consolidação de uma memória educativa - identidade regional. Não obstante, tecemos uma terceira questão - abordagem: 'história & fotografia', conforme BORGES (2005) 'não abrindo mão da análise dos sistemas de significação e representação social'. Posteriormente como segundo momento: realizou-se oficinas de arquivo e documentação (preservação - sensibilização) no COLEGIÃO. Terceiro: das pesquisas e ensino (como formação) neste, mediante a temática 'educação incusiva'. Quarto: da produção acerca do audiovisual, participação das alunas /os do magistério, saídas de campo - entrevistas - coletas de imagens, revista, documentos, enfim, fontes históricas. Quinto - último (até então): das socializações na Escola e PIBID/UNESC. Desta metodologia, percebemos uma memória coletiva, ou seja, diálogo das fotografias, durante entrevistas, bastidores, pesquisas... Âncoras da memória.

Resultados e Discussão

No entanto, podemos dizer que a reação da comunidade escolar, sobretudo, das / os estudante de magistério (COLEGIÃO), se deu de modo participativo, sendo um pouco tímido e discreto, mas, relevante e contribuinte para construção - consolidação do projeto de história e audiovisual. Posto isto, vale ressaltar que da participação da comunidade (escolar), em relação às fotografias como documento, esta circunstância já se inicia na ideia de salvaguarda basicamente destas, mesmo que grosso modo, mas, tentando registrar e manter estes documentos iconográficos 'presentes' e subjacentes à história.

Até porque sem fontes não há história, assim como sem conhecimento não há preservação. Lembrando que dentre este exemplo das imagens de representação, algumas pertencentes a respectiva instituição escolar estadual de ensino, outras ao acervo familiar do prof. Valnei Teixeira. neste Viés, podemos elencar o que denominamos de 'noções básicas de arquivo e documentação: preservação - conservação'. para assim elucidar que o documento, neste caso, as fotografias, possuem - caracterizam-se como SUPORTE (aspecto físico - material) e não obstante, como INFORMAÇÃO (os conteúdos do suporte). Qual necessitam, por exemplo, de um ambiente propício, distante de luminosidade e/ou umidade, não enquadrados em materiais de vidros, uso de caneta, et al cuidados.

Inclusive, através destes documentos, no tocante, iconográficos, podemos perceber por meio das representações, a importância da educação inclusiva nas escolas de ensino formal / regular, na figura do prof. Ed. Física Nei, na condição de militância, frente ao processo da luta pela inclusão social, em outras palavras, 'inclusão dos excluídos'. Sendo assim, estas imagens (que algumas serão descritas no último parágrafo) legitimam - evidenciam/simbolizam esta luta em prol dos deficientes e seus direitos, em um período de pouca visibilidade para o tema. E, a presença de precariedades do corpo docente em relação a educação especial, inserida no contexto das instituições escolares.

Para além disto compreendemos ser de suma importância o que conhecemos como ofício do historiador. Neste caso, temos um diálogo entre história - fotografia, tendo-a como registro histórico, arraigada na ideia de cotidiano - representação. Conforme BORGES (2005) a fotografia na história introduziu um novo ver e dar a ver a diversidade do mundo moderno, além do mais, embora construa interpretações, tem difundido a memória coletiva, definindo perfis culturais. Tendo-as como dialógicas e fundamentais para as contextualizações (história da educação) prescritas a cima.

Nesta perspectiva segue a descrição sucinta, 4 imagens contidas neste projeto, mesmo que intencionai/recortadas, mas, como representação/fonte: (1) da perspectiva da história do tempo presente - reivindicações - c/ legenda atrás da foto, à caneta, s/ identificação: 1992 - Assembleia professores estaduais (frente 3ª CRE). (2) Inclusão social, no terminal de Criciúma, aula de Nei - mobilidade, s/ legenda. (3) Comemoração, provavelmente ASCC, deficientes em torno de um PC, s/ legenda. (4) Inclusão social, Nei para além do COLEGIÃO, em cancha de boxa, s/ identificação. Percebe-se ainda, que a memória - há quem diga: âncoras da memória - das fotografias respaldavam na lembrança (contraponto ao esquecimento) dos envolvidos com estes projeto

Conclusão

Para além das discussões, inferirmos neste projeto: desafios na educação. Deste modo, alguns objetivos alcançados parcialmente/razoavelmente. Porquanto, a intenção de socializar o audiovisual no COLEGIÃO a "toda" comunidade não fora possível. Também não proporcionou-se uma cópia do audiovisual à escola, como disponível no CEDOC/NUVEM. Entre objetivos alcançados (satisfatoriamente), isto é, produção do conhecimento histórico (por meio das fotografias, na perspectiva da nova história cultural -

novos problemas, novas abordagens, novas fontes) - dialogando audiovisual - historiografia recente, por entrevistas, imagens, documentos: fontes à história da instituição escolar, ademais, valorizando seus sujeitos pertencentes. Não obstante, realizando a socialização - debates para o magistério do COLEGIÃO, e, subgrupo PIBID/História, com devidas reflexões. No intuito: construção - visibilidade paulatina da história da educação/COLEGIÃO no ensino/pesquisa/extensão, no tocante: representações.

Referências Bibliográficas

BORGES, Maria Luiza. História & Fotografia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.) () (). A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. A história nos meios audiovisuais: entre a veracidade do registro e o poder evocativo das simulações. In: _____ História & Audiovisual. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012. C. 3. p. 107-151.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas: preservar a informação, construir a memória. Pro-posições, v. 16, n. 1 (46), p. 103-116, jan/abr. 2005.

SAMARA, Eni; TUPY, Ismênia. História & Documento: e metodologia de pesquisa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Fonte Financiadora

PIBID/CEDOC/HISTÓRIA/UNESC.

382

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

COSTA, M. O.

moc@unesc.net

Palavras-chave: Educação Popular; CEMESSC; Cultura Popular

Introdução

Trata-se do resultado de um estudo, realizada em 2014 ao acervo do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina-CEMESSC, em meio virtual, O CEMESSC é um dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação-GRUPEHME, vinculado a Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC. Compreende-se que, a cultura do povo pôde e pode ter nas escolas uma forma de se manter, garantindo o direito à memória das novas gerações. Esse trabalho oferece visibilidade a cultura popular no âmbito escolar, garantindo dessa forma reflexões acerca do patrimônio educativo. O objetivo do trabalho foi identificar nos diferentes documentos do acervo do CEMESSC, como as escolas trabalhavam os diferentes elementos da cultura popular, identificando transformações e permanências.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a análise do acervo digitalizado das escolas do CEMESSC, agrupando em tabelas, o nome da escola, o tipo de documento (Atas,fotografias, jornais escoares ou outros) que registra a manifestação cultural e a identificação da manifestação, bem como a discussão acerca da importância dessa cultura no direito a memória. O CEMESSC abriga o acervo de 27 escolas sendo 11 nos municípios da Associação dos Municípios da Região Carbonífera - AMREC, 11 da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense - AMESC e cinco da Associação de Municípios da Região de Laguna – AMUREL. Portanto, foram 27 escolas investigadas.Compreende-se como elementos da cultura popular, alguns jogos, brincadeiras, folguedos, danças, festas, dizeres, saberes e também alguns artesanatos. Em um primeiro momento a bolsista recebeu fundamentação teórica acerca dos conceitos de patrimônio imaterial e cultura popular. Compreende-se como patrimônio cultural de um país, os elementos considerados importantes e que, contribuem na construção de identidades. O patrimônio cultural divide-se em Patrimônio material e imaterial. As culturas populares acima citadas fazem parte do patrimônio imaterial. (Lemos, 1987). A pesquisa envolveu o trabalho de seleção e organização (Certeau, 2002) dos documentos por escola que apresentam pistas dessa cultura nos processos pedagógicos, quantificando as práticas em uma tabela.

Resultados e Discussão

O CEMESSC abriga 27 escolas estaduais mais antigas e de relevância no sul do estado de Santa Catarina, alcançando os seguintes municípios: Treviso, Cocal do Sul, Orleans, Içara, Lauro Muller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Siderópolis, Urussanga, Criciúma, Forquilhinha, Araranguá, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, São João do Sul, Praia Grande, Sombrio, Passos de Torres, Turvo, Ermo, Timbé do Sul, Jaguaruna, Imaruí, Imbituba e Braço do Norte. Percebeu-se pela análise dos documentos que a cultura

popular como manifestação de uma das camadas da população foi incorporada nas atividades pedagógicas por meio das datas comemorativas e outras festividades, bem como, alguns textos publicados em jornais escolares e nos planos de aula de artes e de educação física. Os jornais escolares publicados de forma manuscrita ou datilografada, mostram poesias, textos de alunos, problemas de matemática e também alguns desenhos relativos as datas comemorativas e/ou temas do folclore brasileiro. Em algumas escolas não foram encontrados jornais, ou esses não foram guardados. As fotografias se apresentaram como documentos especiais que evidenciam essas práticas, pois pelos retratos escolares é possível identificar apresentações que reportam as festas juninas, teatros e danças, bem como, alguns jogos praticados na educação física referentes as brincadeiras da cultura popular, como: corrida do saco, roda, campeonatos, etc. O acervo fotográfico das escolas é o documento mais abundante com relação a participação dos alunos e alunas nessas atividades. Algumas atas de reuniões pedagógicas mencionam o planejamento de festividades que envolveram danças e brincadeiras como: boi-de-mamão, pau-de-fita, quadrilhas, cantigas e outros. No entanto, esses registros são superficiais, indicando apenas a realização das atividades não, a compreensão dos educadores acerca da importância das mesmas. As datas dos documentos vão da década de 1930 até o final da década de 1970. Com relação das festividades e danças, percebeu-se que algumas escolas não apresentaram registro acerca dessas atividades nos documentos guardados no CEMESSC. Quanto ao registro de brincadeiras e brinquedos, também encontramos escolas que não indicam essas atividades na documentação investigada. Tal constatação não significa que as escolas não trabalharam tal cultura e sim, que a cultura do descarte considerou irrelevante arquivar tais manifestações. Percebeu-se também que as atividades foram realizadas como indicativa superior, em nenhum dos documentos percebeu-se a discussão do porque realizá-la, no entanto, ao se fazer presente nessas escolas na temporalidade investigada, pode-se inferir que as escolas de alguma forma realizaram o papel de serem guardiãs dessa cultura, repassando algumas práticas as novas gerações.

Conclusão

Ao analisar a documentação das escolas foi possível identificar diferentes atividades pedagógicas em torno da cultura popular, percebendo a dinâmica da cultura que atualiza as manifestações populares, como por exemplo, a incorporação de elementos atuais nas danças típicas, visíveis nas fotografias. E, também o imbricamento da cultura de massa com a cultura popular, o que percebido nas danças e nos chamados “shows” de valores. Ainda, a presença de registros nos jornais escolares, que evidenciam diferentes letras de canções, que realizam bricolagens sendo a partir de uma canção folclórica. A pesquisa oportunizou constatar que todas as escolas investigadas guardaram algum documento que reporta essa atividade em algum momento da vida escolar.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, C. R. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SALTO PARA O FUTURO. Cultura popular e educação. Brasília: TV ESCOLA/SEED/MEC, 2008. p. 25-38.

CANCLINI, N. G. O Culturas hibridas. São Paulo: Edusp, 2000. p. 207-238.

CERTEAU, Michel de. Capítulo II: Operação Historiográfica. In: A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-119

LEMOS, Carlos. O que é Patrimônio Histórico. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. Papéis guardados. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.

Fonte Financiadora

PIC 170 e GP 2014

418

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

PEREIRA, J. E., MACHADO, C. C. A. C.

josiane.eugenio@ufsc.br, cassiachala@yahoo.com.br

Palavras-chave: Memórias; Experiências; Sócios; Clube do Barril; Colégio de Aplicação

Introdução

Compreendendo que as nossas rememorações nos influenciam no modo de ser, estar e perceber o mundo, teceremos neste trabalho os fios das memórias de professores e funcionários do Colégio de Aplicação da UFSC que se associaram ao Clube do Barril , procurando identificar até que ponto essas memórias e experiências foram trazidas para dentro do exercício das suas profissões. Cabe salientar, que a memória nunca é somente a do sujeito isolado, mas de um individuo inserido em um contexto social, familiar, religioso, cultural, etc. Desta forma, ao refletirmos sobre o Clube do Barril, perguntamo-nos sobre qual a concepção de sujeito aqui adotada: Quem é o sujeito que viveu essa experiência? Em quais espaços eles intercambiaram suas experiências? Que relações sociais são estabelecidas no contexto estudado?

Metodologia

Num primeiro momento apresentamos a contextualização da pesquisa, a experiência enquanto acontecimento, das particularidades do vivenciado, as relações e influências externas políticas nos encontros dos professores com professores, com outros funcionários, com a equipe pedagógica e técnica, 'fora' dos espaços do Colégio de Aplicação da UFSC. No segundo momento, estabelecemos um breve reflexão teórica sobre a memória, a História Oral analisando os sentidos produzidos nas memórias dos sujeitos associados, que contam suas experiências enquanto sócios e narradores do Clube do Barril (1975). No que diz respeito ao tema deste estudo, as experiências vividas, as memórias do tempo do Barril constitui-se de uma fonte de pesquisa que necessita de uma metodologia, e aqui abordada por meio da História Oral, supondo que a mesma 'ofereça voz' aos narradores. Para o conceito de narrador buscamos amparo em leituras benjaminianas. Ao embrenharmos por textos de Walter Benjamin (1892-1940), filósofo alemão, crítico, poeta e teórico especialmente, da memória e da conservação do passado, os quais trouxeram subsídios para pensarmos no desenvolvimento da questão das rememorações de nossos narradores, entre o lembrar e o esquecer. Dizemos isso, já valendo-nos do sentido amplo da palavra narrador, que o autor emprega no sentido de 'contadores' em seus textos.Escolhemos no intuito de explicitar o processo de construção da investigação, entrevistar três professores e um técnico administrativo. Assim, começamos a costurar os fios das memórias de alguns sócios do Clube do Barril, aqui assinalando o seu pertencimento ao grupo.

Resultados e Discussão

Embora exista no Colégio, muitos materiais arquivados (nem todos salvaguardados e preservados corretamente), documentos, jornais, fotografias, os álbuns do Clube do Barril ainda não haviam sido explorados para estudo. Os professores e funcionários do Colégio, sentindo a necessidade de se reunirem para além dos espaços da escola, para falarem

de assuntos pessoais e fortalecer os vínculos de amizade, organizaram-se na criação do Clube do Barril. O professor Antônio F. Filho recorda que na Ata de criação do Clube (fundado aos dezoito dias do mês de setembro de 1975), já constava o objetivo maior do Clube que era o de Integrar professores e funcionários do Colégio de Aplicação da UFSC. No primeiro momento do Clube (após a fundação, até meados dos anos 1990), durante os encontros não se podia falar de trabalho, religião, política e futebol. Segundo o mesmo, chegava-se a desmanchar a 'rodinha' se vissem alguém conversando sobre 'tais assuntos'. Sr. Toninho (como prefere ser chamado), pontua desde o início que "o Barril pode ser dividido em duas épocas: Uma antes da 'setorização' e eleição de reitor na Universidade e outra 'pós - setorização" . Com a transição do governo de Fernando Henrique Cardoso a chegada da terceirização na Universidade e no Colégio de Aplicação contribuiu para o enfraquecimento do Clube que não contou mais com os funcionários da segurança, merenda e limpeza da escola como integrantes do quadro permanente de funcionários da escola. Com o passar dos anos foram-se criando 'grupos' dentro do Clube e os assuntos 'proibidos' começaram a ocupar lugares nas conversas dos encontros, isso segundo os entrevistados,de alguma maneira, contribuiu para o enfraquecimento do Clube do Barril. Porém, percebe-se no que se tratou à mudança administrativa institucional, que existe quase que uma concordância unânime entre os funcionários entrevistados, de que as mudanças políticas, pedagógicas e institucionais das Instituições Federais no cenário brasileiro alterou de alguma maneira as formas de relações intrapessoais e de gestão nos Colégios de Aplicação. Um exemplo que traduz essa mudança e influência no cenário das relações encontramos na fala da entrevistada Patrícia Belo Orofino ao contar que "O próprio Barril, passou a 'setorizar' também as atividades do Clube, contratando os serviços de Buffet, de festas, sonorização e os encontros passaram a atender outros objetivos que não mais aqueles genuínos estipulados em sua criação". Se os encontros dos profissionais eram considerados mais prazerosos, se havia mais união e amizade especialmente no primeiro momento de existência do Clube, a tensão ideológica foi apontada pelos entrevistados como um problema que surgiu no decorrer dos anos. Percebe-se que quando o sujeito conta a sua história, sistematiza as ideias e reconstrói experiências, ele abre assim, espaços para uma autoavaliação e busca pela compreensão da sua própria prática no contexto vivido. Cabe destacar, que a escola é um lugar onde há múltiplas possibilidades de experiências, pois a todo momento estamos interagindo com uma diversidade de situações e sujeitos, com suas particularidades, histórias de vida e singularidades, e cada uma dessas nos afeta de uma maneira diferente.

Conclusão

Dizer que o Clube do Barril ainda existe, significa apostar na força da memória social e coletiva, tão abalada pelas ruínas históricas decorrentes do 'progresso', que transforma a sociedade,modifica também as relações pessoais, corrompe com a coletividade e com a experiência cotidiana. Desde a chamada democratização brasileira, na eleição do Reitor, o cargo mais importante da Instituição desde que foi implementada a revelia da Lei, gera desconfortos e conflitos entre a comunidade da UFSC e do CA. Esse fator, foi trazido de certa maneira para dentro do exercício das profissões. Não obstante, é possível perceber que esse documento se constitui como 'guardião' de uma pequena parte da memória coletiva e individual, o qual servirá como instrumento para analisar historicamente a cultura escolar da época.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O anjo da História. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas: Rua de mão única. 2 ed. São Paulo: Brasiliense,1987.

FREITAS, Sônia Maria de. História Oral: possibilidades e procedimentos. 2ª ed. São Paulo. Associação Editorial Humanitas. 2006.

LAROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. Conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica. Porto Alegre, PUCRS, 2003. file:///C:/Users/Josiane/Downloads/3119-11547-1-PB.pdf. Acesso em 20 de jun. de 2015.

PAIM, Elison Antonio. Memórias e experiências do fazer-se professor(a). Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PESAVENTO, Sandra J. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THOMPSON,Paul. História Oral e Contemporaneidade. Trad. Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. Revista História Oral. São Paulo, n. 5, jul. 2002, p. 8-29

FONTES ORAIS

ANTÔNIO FARIAS FILHO. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira e Cássia Machado. Florianópolis, 11/08/2015.

PATRÍCIA BELO OROFINO PIRES. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira e Cássia Machado. Florianópolis.11/08/2015.

481

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

NEUMAIER, A.

ann@unesc.net

Palavras-chave: Memória; Ensino; Experiência

Introdução

Minha prática que percorro enquanto professora do Curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura, da Unesc na grande maioria das vezes foi influenciada por minha poética artística. Trago para a sala de aula experiências práticas vividas enquanto artista visual/pesquisadora. Durante minha docência realizei diversas experiências com relação à memória e a memória patrimonial nas disciplinas que ministro no Curso como Gravura e Pesquisa – Bacharelado/Licenciatura e Serigrafia e Pesquisa - Licenciatura.

Acredito que a pesquisa deve permear o processo educativo, instigando o aluno a pensar no seu processo formativo e sua futura atuação, na medida em que a sua formação é problematizada e questionada, o educando torna-se parte integrante da transformação que poderá acontecer no momento de sua atuação como professor/pesquisador.

Metodologia

Os alunos respondem a um questionário sobre quais memórias eles trazem do ensino da arte, quais linguagens artísticas eram trabalhadas na escola, e quais lembranças eles trazem de sua vida escolar.

Uma proposta artística e de pesquisa patrimonial relacionada com a gravura foi desenvolvida pela acadêmica Ana Paula Fernandes, acadêmica do Curso de licenciatura em Artes Visuais da Unesc, no município de Cocal do Sul, no ano de 2011, através da busca de imagens da arquitetura e monumentos históricos da cidade. xilogravura (gravura em madeira).

No ano de 2013, uma proposta originária da disciplina de Serigrafia e Pesquisa do Curso de Artes Visuais - UNESC, buscou no relato dos acadêmicos de suas “Memórias da Escola” realizado através de um questionário resultando em 23 serigrafias no formato A3 (29x42 cm), visando conhecer o percurso dos mesmos a partir da sua escola e quais eram suas memórias e lembranças de sua formação. No primeiro semestre de 2015, é realizada uma pesquisa através de questionário (no total de 37 questionários respondidos) na disciplina de Gravura, com as turmas de licenciatura e bacharelado, sendo a pesquisa da “Memória da Escola”, na turma de licenciatura, e a pesquisa sobre “Memórias Pessoais” na turma do bacharelado, para ser realizada em pequenos formatos no suporte de um marmitex, utilizando a linguagem da serigrafia com a ideia de alimento, com o título “O que alimenta sua memória? – lugares-corpo x lugares-memória”.

Resultados e Discussão

As memórias evocadas pelos acadêmicos tanto memórias pessoais como memórias de seu tempo de escola trazem em seus relatos a possibilidade de conhecermos suas histórias de vida e de sua trajetória escolar, elementos muito ricos para o professor/pesquisador. Transformar essas memórias em imagens é o desafio que torna a

memória perene em forma de objetos artísticos.

Sendo assim,o que se propõe é a reelaboração de registros de memória e a construção de narrativas autobiográficas nas quais as pessoas retomam os fios condutores de suas experiências para tecerem considerações acerca de si mesmas e dos seus modos de ensinar e aprender (CATANI, 2006, p. 18). Abbagnano (2007, p. 668) comenta que a memória é a "possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente: é propriamente a recordação."

As memórias evocadas pelos acadêmicos tanto memórias pessoais como memórias de seu tempo de escola trazem em seus relatos a possibilidade de conhecermos suas histórias de vida e de sua trajetória escolar, elementos muito ricos para o professor/pesquisador. Transformar essas memórias em imagens é o desafio que torna a memória perene em forma de objetos artísticos.

Pois é, a partir da história pessoal, as escolhas de cada um e a construção de seu estilo didático podemos tornar o processo formador mais próximo do sujeito, essa concepção parte do reconhecimento de que a educação se assemelha, de fato, a outras intervenções das ciências humanas, ou seja, a outros processos que buscam informações sobre as pessoas para melhorar suas condições de vida, diminuir seu sofrimento, aumentar sua compreensão. (CATANI, 2006, p. 18).

Diante disso nos perguntamos como pessoas que vão trabalhar com a formação dos outros não refletem, demorada e sistematicamente, sobra as suas próprias histórias de formação? Quando se busca essa resposta descobre-se que o processo de refazer percursos, relatar experiências, descobrir relações entre as várias etapas formadoras da nossa própria vida - como as relações familiares, a escolarização, leituras, valores assimilados, condição de gênero e outros - se torna por si só um processo

Conclusão

Muitas modalidades de trabalho com professores sugerem a construção de narrativas autobiográficas. A compreensão da natureza do relatar-se a si próprio possui vários exemplos na área da literatura, da história e das ciências sociais (CATANI,2006, p.18).

Tendo como objetivos conhecer, recolher e fundamentar os relatos de "memórias de formação" ou de "memórias autobiográficas" dos sujeitos envolvidos em educação, destacou-se um percurso em torno das narrativas particulares. Realizou-se a partir das imagens trazidas pelos entrevistados, com o auxílio dos meios de expressão de uma linguagem artística como a gravura em suas várias técnicas (a xilogravura, a serigrafia, etc) criou-se gravuras/objetos artísticos que puderam ser impressos e trabalhados compondo assim, um acervo de gravuras e memórias impressas em que o acadêmico visualizou sua produção advinda de sua.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CATAFAL, Jordi; OLIVA, Clara. A gravura. Lisboa: Estampa, 2003.

CATANI, Denise. B. A reconstrução da prática educativa a partir da narrativa autobiográfica do professor. Instituto Arte na Escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Arte, escola e cidadania. Um prêmio e seus premiados. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2006.

ZAMBONI, Silvio. A Pesquisa em Arte. Um paralelo entre arte e ciência. Autores Associados. Campinas. 1998.

508

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

PLACIDO, R. L., SANTOS, W. J., PIRES, R. S.

profereginaldo@gmail.com, wesleysaint@gmail.com, rogersp@hotmail.com

Palavras-chave: História da Educação; Instituição Escolar; Arquivo Histórico

Introdução

Este trabalho é parte da coleta de dados e busca de fontes de pesquisa de doutoramento. Como objetivos destacam-se: descrever a relação entre a pesquisa material e a cultura escolar como categorias de análise no estudo da história das instituições escolares protestantes; destacar aspectos da história da educação metodista no Brasil, tendo como objeto de recorte o Colégio Metodista Izabela Hendrix; descrever o processo de busca por documentos históricos que tratem da fundação do Colégio Metodista Izabela Hendrix e o trabalho de organização destes documentos.

Metodologia

A metodologia de pesquisa e de trabalho se caracterizou por pesquisa bibliográfica e documental. Desta forma, a parte inicial da pesquisa priorizou em encontrar e selecionar documentos que auxiliassem a compor o universo da fundação e implantação do Colégio IH. Na ausência de Arquivo Histórico da instituição, a busca ocorreu em espaços institucionais onde pudessem ser encontrados documentos ou ainda em departamentos do próprio Colégio IH. Segundo Le Goff, em uma perspectiva mais ampla, pode-se compreender as próprias instituições como instâncias da memória. A busca ocorreu em vários espaços da instituição que, além da sede campus Praça da Liberdade, tem mais três campi (um na cidade de Nova Lima, um no distrito de Venda Nova e um na cidade de Sabará). Como os materiais encontravam-se mal armazenados, espalhados e em processo de deterioração optou-se por por estabelecer um local onde fosse possível guardar o material de forma adequada e que também fosse utilizado como sala de trabalho e pesquisa para a possível organização e digitalização dos documentos. A digitalização das imagens (fotografias, gravuras, partituras, desenhos, etc.) foi a segunda etapa da atividade, e contribuiu para viabilizar a manipulação dos documentos, criando assim um arquivo virtual. A terceira etapa das atividades constituiu-se em disponibilizar as imagens digitalizadas em um museu virtual. Todas estas etapas foram registradas e o registro transformado em relatório para comunicação..

Resultados e Discussão

No decorrer de mais de um século de história do Colégio Metodista Izabela Hendrix muito material documental foi produzido, armazenado e perdido no tempo. Esse material compõe objetos pelo quais podemos acessar as atividades do passado e tentar fazer uma imagem dele. Nas palavras de Le Goff (1990, p. 549) “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.” Os documentos/monumentos que sobreviveram ao tempo são o mapa para decifrar o passado. Neste sentido, a problemática que suscitou esta pesquisa esteve envolvida com os questionamentos da história da instituição a partir da materialidade documental e existência de arquivo

histórico que organizasse este material. Assim, foi lançado o seguinte questionamento: qual a importância da pesquisa material para compreensão da história da instituição escolar Izabela Hendrix e qual o trabalho de preservação do material documental e arquivístico?

Segundo Le Goff (1996, p. 433), as instituições responsáveis pela manutenção e organização da matéria memorável têm no foco de suas preocupações as articulações entre o tempo, o espaço e o homem. Em uma perspectiva mais ampla, pode-se compreender as próprias instituições como instâncias da memória, isto é, como responsáveis por gestos fundadores que resultam da combinação da ação de um grupo (os eruditos, homens de toga, funcionários etc.), com lugares (cartórios, escolas etc.), práticas e técnicas variáveis no tempo (a cópia manuscrita, a imprensa, a digitalização, a classificação etc.). Ainda segundo Le Goff, mesmo que tenhamos uma imensidão de documentos, ou até fragmentos, não devemos fazer uma seleção de monumentos dentre esses documentos, mas tratá-lo de forma quantitativa, e inseri-los em grupos de outros monumentos como a cultura material.

O arquivo seria então, um lugar privilegiado de informações do processo evolutivo da história da instituição educativa. Assim poderíamos ter acesso às informações, além da possibilidade de visualização dos documentos e matérias que poderíamos reconstruir com os aportes da história cultural a história da instituição escolar interligado com o período da formação das elites de Belo Horizonte. As ações de organização de um arquivo institucional, neste caso, possibilitaram parcerias importantes que ajudaram a conservar e iniciar o trabalho de organização dos documentos e ao mesmo tempo termos um arquivo virtual que facilitaria o acesso aos materiais para futuros

pesquisadores. Este trabalho, por si só, contribui de alguma forma para sensibilizar o interesse institucional em preservar a memória da escola. Desta forma, a partir deste trabalho de busca pelos documentos e ainda que o arquivo institucional estivesse em fase de organização, foi possível acessar, com algum critério de análise e segurança, o manancial informativo que eventualmente o mesmo passou a possuir.

Conclusão

Esse trabalho destacou a importância da conservação do material cultural para a pesquisa das instituições escolares, em especial o Colégio Metodista Izabela Hendrix. Constatou-se que a pesquisa documental se demonstra muito importante para a preservação da memoria das instituições e práticas sociais, e faz parte das sociedades, das instituições e dos homens sendo indispensável para construção da identidade, coletiva ou individual e essa

busca está intrinsicamente ligada aos indivíduos e as sociedades contemporâneas. (GOFF, 2003, p. 455). Sabendo disso podemos dizer que o arquivo retoma aquilo que foi vivido, conferindo sentido de modo ficcional a que podemos o observar “quadro do passado” e assim pensar a história da educação. (MAGALHÃES, 2007, p.12).

Referências Bibliográficas

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de ; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves ; PAULILO, André Luiz . A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, 2004.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão. 5º Ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 2003.

MAGALHÃES, Justino. Tecendo nexos: história das instituições educativas. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2004.

PLACIDO, Reginaldo Leandro. Uma leitura do Colégio Metodista Izabela Hendrix no início do século XX: implantação, fixação e consolidação. Tese de doutorado. Piracicaba: Unimep, 2014.

RODRIGUES, José Honório. Independência: revolução e contra-revolução, volume 5. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975, p. 213 a 237.

SANTOS, Sibeli Martins dos; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. História da Fundação do Colégio Metodista Izabela Hendrix. Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 4, no 2, jul/dez 2012.

VIEIRA, Cesar Romeiro Amaral. Protestantismo e educação: a presença liberal norte americana na reforma Caetano de Campos - 1890 . 2006. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

_____. Contribuição Protestante à Reforma da Educação pública paulista. Comunicações, ano 9, Número 1, jun. 2002. Universidade Metodista de Piracicaba.

_____. PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SOARES, Thais Gonsalves. Escolas protestantes no final do século XIX: entre o novo e o velho. XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH). São Paulo,jul. 2011. Universidade de São Paulo.

517

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

PLACIDO, R. L., SANTOS, W. J., PIRES, R. S.

profereginaldo@gmail.com, wesleysaint@gmail.com, rogersp@hotmail.com

Palavras-chave: História da Educação; Instituição Escolar; Mesoanálise; Porosidade; Permeabilidade

Introdução

A escola, ou instituição escolar, é encarada nesta pesquisa como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, no sentido do termo formulado por Nóvoa (1995, p. 20) e, portanto, como um "território intermediário" que ao mesmo tempo produz e reproduz cultura na relação com seu contexto envolvente. Nesta pesquisa foi perseguido este caminho de diálogo, entendendo a instituição escolar como espaço e ritmo evolutivo histórico próprios, mas que ao mesmo tempo interage com as mudanças políticas e sociais de seu contexto regional. Assim o objetivo foi o de propor categorias de análise que permitissem uma abordagem mesoanalítica do objeto e que identificassem a instituição como espaço de diálogo em seu meio envolvente.

Metodologia

A pesquisa se caracterizou-se por coleta de dados em fontes de dados bibliográficos e também pesquisa documental, com ênfase na literatura metodista primária e busca de fontes documentais da instituição. A mesoabordagem foi a metodologia escolhida para a análise e descrição dos documentos em diálogo com os conceitos de tática e estratégia descritos por Certeau (2009), sob o escopo e proposta das categorias de porosidade e permeabilidade.

Esta pesquisa foi conduzida por meio de procedimentos metodológicos que estavam envolvidos nas discussões sobre a cultura escolar, a partir de uma abordagem multidisciplinar que nos permitiu reconstruir um itinerário histórico que confira identidade à instituição educativa analisada, distanciando-se, mas não fugindo, das abordagens descritivas e dos registros oficiais proporcionados pela acumulação e justaposição de informações, que tendem, muitas vezes, ao exagero das descrições apologéticas (MAGALHÃES, 1999).

A escolha pela cultura escolar deu-se num contexto no qual esta tem sido alvo, recentemente, de uma crescente atenção, de forma que seu conceito tem assumido espaço "privilegiado nas pesquisas em história da educac□ão, especialmente nas investigac□ões que veem se dedicando a estudar os processos históricos de constituic□ão das práticas escolares" (VIDAL, 2010, p. 19).

Em termos de etapas metodológicas, pode-se dizer que a pesquisa foi realizada em três etapas: busca e seleção de fontes; releitura do objeto a partir da mesoanálise; e escrita do relatório. No segundo momento da pesquisa foi proposto a criação das categorias porosidade e permeabilidade como uma tentativa de leitura mesoanalítica.

Resultados e Discussão

A despeito das diferentes abordagens, um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja o reconhecimento da existência de uma cultura

própria dessa instituição, seja esta produtiva ou reprodutiva. Pode falar-se, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito.

Assim, a análise a partir da cultura escolar compreenderá que esta é dinâmica, com a interferência direta dos sujeitos envolvidos na tarefa educativa. No caso do Colégio IH, a implantação de uma instituição que buscava se posicionar na sociedade de sua época por meio de uma proposta pedagógica que anunciava conhecimentos mais elaborados e complexos, a vigilância por um ensino moderno e que ao mesmo tempo fosse capaz de dialogar com a política educacional vigente para a educação, provocaram movimentos no ambiente e na cultura escolar desta instituição que merecem investigações.

A compreensão da cultura escolar, neste caso, perpassa os materiais, os regulamentos, a organização arquitetônica da escola, a distribuição das salas e ambientes, os personagens que produziram e vivenciaram essa cultura, e também as formas de diálogo da instituição escolar nos espaços intra e extramuros e com a sociedade na qual estava inserida. A estes espaços nos arriscamos a denominar de porosidade enquanto que o diálogo e as ideias chamaremos de permeabilidade. Entende-se a porosidade nesta pesquisa, como ilustração a partir do seu sentido geológico, como os espaços em si, os orifícios existentes ou que se formam e que servem de lugar onde podem alojar-se substâncias de qualquer natureza, semelhantes ou não, que podem fundir-se ou excluírem-se. Enquanto que a permeabilidade é a capacidade de um corpo ou estrutura permitir a passagem de uma determinada substância, originando fluxo.

Neste sentido, ao relacionar a ilustração à instituição escolar é possível compreender a porosidade como os espaços que existem ou que se formam na relação entre a instituição escolar e a sociedade que está envolvida, enquanto que a permeabilidade é compreendida como a circulação de ideias nestes espaços e que geram fluxos de diálogo. A natureza das ideias que circulam pode ser de qualquer tipo. É possível pensar que porosidade e permeabilidade ocorram numa relação de interação, pois é necessário que exista o espaço para que ocorra fluxo de ideias. Entretanto, os espaços de porosidade somente podem ser garantidos de relevância quando é possível perceber o fluxo de ideias. Assim é proposto, a partir da cultura escolar, pesquisar as atividades da instituição escolar tomando a porosidade e a permeabilidade como possíveis categorias de análise. Desta forma, a guisa de exemplo, uma

festividade do calendário da instituição escolar, jogos, proposta pedagógica, locais de atividades sociais (teatro, capela, etc.), reunião com pais, etc., podem ser espaços de porosidade, enquanto que as ideias transmitidas ou recebidas nestes espaços são tratadas como permeabilidade.

Conclusão

A opção pela mesoabordagem contribuiu para focar no objeto de pesquisa em sua relação com o meio envolvente, a partir da permeabilidade nos espaços de diálogo da instituição, sem olvidar-se dos contextos históricos micro e macro. Neste sentido, a opção metodológica desta pesquisa "nos permite escapar do vaivém tradicional entre uma percepc□ão micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenc□ão" (NOVOA, 1995, p. 30). Trata-se da construção de um processo histórico que confira uma identidade à instituição educativa analisada, e valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, fazendo com que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas em toda a sua complexidade.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, F. A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramento, 1971.

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Editora Vozes, 2009.

CHARTIER, R. A história cultural - entre práticas e representações, Lisboa - Rio de Janeiro:

DIFEL - Editora Bertrand, 1990.

_____. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.

Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177- 229, 1990.

_____. La cultura scolaire: une approche historique. Paris: Belin, 1998

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Dos pardieiros aos palácios: cultura urbana e escolar em

Belo Horizonte na primeira república. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

FRAGO, A. Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas,

cuestiones. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão. 5º Ed. Campinas:

Editora da UNICAMP. 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos

XVIII-XX), Lisboa: Educa, 2010.

_____. Tecendo nexos: história das instituições educativas. São Paulo: Editora da

Universidade de São Francisco, 2004

NÓVOA, António. As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom

Quixote,1995.

PLACIDO, Reginaldo Leandro. Uma leitura do Colégio Metodista Izabela Hendrix no início do século XX: implantação, fixação e consolidação. Tese de doutorado. Piracicaba: Unimep, 2014.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. Americanismo x iberismo: a influência do modelo

educacional norte americano no final do século XIX. In: HORIZONTES, v. 26, n. 1, jan./jun.,

2008. p. 21-30.

_____. Protestantismo e educação: a presença liberal norte americana na reforma Caetano

de Campos - 1890 . 2006. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências

Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

_____, PLÁCIDO, Reginaldo Leandro & SOARES, Thais Gonsales. Escolas protestantes

no final do século XIX: entre o velho e o novo. 2011

548

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

FERREIRA, A. P., CHAVES, A. M. B. M.

anapaulakarenina@yahoo.com.br, ambmchaves1@uol.com.br

Palavras-chave: Escola; Patrimônio; Lugar de Memória

Introdução

A Escola Estadual “Prof. José Castro de Araújo”, situada no município de Poços de Caldas (MG) fará aniversário em novembro deste ano completando 33 anos. Sua história se entrecruza com a história do bairro, constituído para abrigar moradores de baixa renda que adquiriram suas casas através do parcelamento no modelo Conjunto Habitacional (COHAB). Busca-se situar a escola como lugar de memória, um documento vivo, percebendo essa interdependência entre escola e bairro e o tempo histórico, tendo em vista fontes materiais e imateriais, no relato dos primeiros moradores e primeiros estudantes, acompanhando mudanças, lembranças e a importância da escola para a comunidade escolar atual.

Metodologia

A presente pesquisa está em andamento e sob a perspectiva da história-cultural, objetiva problematizar a construção da escola no bairro da COHAB, delineando a demanda, dificuldades, avanços e a participação da escola na organização do bairro e o impacto da vida do bairro na escola. Para isso, algumas fontes escritas são utilizadas, como documentos e jornais da época. Compreendendo que somente essas fontes não escrevem o passado utiliza-se os registros orais na intenção de se perceber lembranças e detalhes que extrapolam a fixidez do documento escrito. Essa história oral tem sido captada, buscando analisar permanências e rupturas, na voz daqueles que fizeram parte desde o início da construção do bairro e a dos novos moradores na relação sujeito, memória e espaço. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista realizada pelos estudantes de 3° ano do Ensino Fundamental com o apoio das pesquisadoras e da professora regente, como um mecanismo de incentivo a pesquisa e também maior diálogo, escola/comunidade. Nessas entrevistas são convidados os primeiros moradores do bairro e primeiros estudantes da escola para responderem sobre a formação do espaço, eventos marcantes, relação entre os sujeitos, estrutura física, dentre outros pontos. Em relação à nova geração de estudantes e de pais, será enviado um questionário escrito para uma turma de 5º ano e seus responsáveis de modo a delinearem suas impressões sobre a escola e o bairro. Com base nessa coleta se fará o cruzamento de dados e o levantamento da memória local.

Resultados e Discussão

A produção historiográfica se preocupou fortemente da história de quem ocupa o poder e isso não foi diferente na cidade de Poços de Caldas, no qual a história é contada pelos memorialistas e historiadores que se dedicaram em descrever fatos e memórias das famílias com grande poder político e financeiro. O centro da cidade é delineado em várias obras, mas se abandonam os bairros, principalmente os bairros onde se concentra a classe trabalhadora.

O Conjunto Habitacional foi constituído na década de 1980 e recebe o nome de “Pedro Afonso Junqueira”, personagem de impacto na formação da cidade e cujo sobrenome se inscreve em diversos patrimônios da elite poçoscaldense, demonstrando a força de sua família, descrita como doadora das terras para formação da cidade.

É importante frisar que o bairro para trabalhadores e o centro da cidade se distanciam em 7 quilômetros. Hoje, com todas inovações de transporte e investimento nas vias públicas esse trajeto parece ser mais curto, mas na época essa distância se alargava pela ausência de transporte público e saneamento básico, ruas de terra num caminho que não havia outros bairros no caminho. Uma estratégia de transformar o bairro em dormitório de trabalhadores.

Foi neste cenário que a Escola Estadual “Prof. José Castro de Araújo” se estabeleceu. Com doação de terreno do próprio Conjunto Habitacional, a escola esteve presente desde 1983 numa frágil e precária estrutura, formando os filhos dos trabalhadores e acompanhando o crescimento e as mudanças do bairro.

Hoje a COHAB conta com inúmeros bairros que cresceram nas imediações e se transformou em referência para estes em termos de desenvolvimento do comércio, agência bancária e presença do Estado. A escola passou também a receber alunos de bairros próximos e por isso aumentou sua estrutura física para atender a crescente demanda.

Professores mais antigos da escola relatam o quanto a estrutura era sucateada ao ponto de haver frequentemente goteiras na sala de aula ou diante da ausência de muros ao redor da escola, membros da comunidade usavam o espaço no período da noite para vandalismo e depredação.

Em relação aos bens simbólicos da escola, encontram-se: a festa de Natal, na qual cada criança do turno da tarde é presenteada por um voluntário; a escola aberta aos fins de semana; bingos, festas, apresentações, brigas na hora do recreio, os perigos de um barranco que circunda a escola, as manifestações de vandalismo e também as de cuidado.

A memória é entendida tendo por base Halbwachs (2006), para quem a memória permanece enquanto o grupo existir ou na memória de cada integrante. Daí a importância da relação entre os participantes para que se mantenha ativa a memória. Essa narrativa de diferentes pessoas partícipes da história do bairro e da escola tem contribuído para que lembranças surgissem, e que a relação sociocultural fosse estabelecida, numa leitura crítica de entendimento do espaço como reflexo de ordem política, econômica e cultural, e o conflito de interpretações como inerente do processo de polifonia diante das diversas perspectivas.

Conclusão

O início da formação do bairro foi marcado por carências e ausências que se estenderam para o universo da Escola Estadual “Prof. José Castro de Araújo”. Atualmente os antigos moradores fazem a comparação com tempos passados e percebem grandes mudanças, mas principalmente na nova geração se nota essa ausência com a leitura do passado e há um enfraquecimento da noção de pertencimento, de apatia com o que é público e com o patrimônio escolar.

O resgaste da história institucional e do bairro pode ser uma ferramenta para valorização da pluralidade de versões da comunidade, preservação do patrimônio escolar e fortalecimento da identidade local, buscando assim afirmar a história da camada popular e sua relação com a escola.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. Obras coletivas de história oral. Tempo - Revista do Depto. de História da UFF, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p.206-219, jun. 1997.

Brasil. Portal do IPHAN (2014) Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processoshttp://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação Patrimonial: uma análise conceitual. In: II Encontro cidades novas - a construção de políticas patrimoniais, 2009, Londrina. Centro Universitário Filadélfia – UniFil, 2009. p. 1-12.

SABALLA, Viviane. Educação Patrimonial, “Lugares de Memória”. Revista Mouseion, Olinda, v. 1, p. 23-25, jun. 2007.

611

Oral

Patrimônio educativo e história da educação

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

UNGLAUB, T. R. R., STEINDEL, G. E.

taniaunglaub@gmail.com, f9giza@gmail.com

Palavras-chave: Patrimônio Educativo; Memória; Cultura Escolar; História da Educação

Introdução

Esse trabalho apresenta resultados parciais de uma das ações do programa de extensão que está sendo desenvolvido, por alunos, professores da Universidade do Estado de Santa Catarina vinculados ao PIBID e comunidade da EEB Jerônimo Coelho na cidade de Laguna. A ação, que é objeto dessa comunicação, desenvolve atividades relacionadas a guarda e a preservação da memória escolar por meio de vestígios de memória encontradas em álbuns fotográficos, quadros de formaturas encontrados, esquecida num canto, por uma professora que atua naquela instituição educativa. Essa ação extensionista se entrelaça entre ensino e pesquisa de forma indissociável. Como um dos resultados está a construção de uma sala de memória e produções relacionadas a linguagens e representações, com ênfase na leitura e letramento de múltiplas linguagens.

Metodologia

Trata-se de um trabalho historiográfico de preservação do patrimônio cultural para a construção da memória de uma cultura escolar, com base em fontes documentais da EEB Jerônimo Coelho. Os documentos, que são objetos desse estudo, são álbuns fotográficos datados a partir de 1930, quadros de formaturas em couro, datados a partir de 1918. Esses relicários foram encontrados de forma aleatória em um canto da escola. Essas fontes documentais estão sendo higienizados e digitalizados para a guarda e preservação do patrimônio educativo. Esses achados são vestígios de memórias que permitem um diálogo entre o patrimônio educativo e a história da educação, representando uma cultura escolar. De acordo com Dóminique Julia (2001) a cultura escolar, dentro de uma abordagem histórica, pode ser considerada como uma mescla de normas e práticas “que permite a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (2001, p. 2). Para esse autor a escola tem uma história que não é muito diferente da história de outras instituições da sociedade. A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” (IDEM, p. 14). Esta instituição educativa, E.B. Jerônimo Coelho pertence à Rede Pública Estadual de Ensino e foi fundada em 1912, sendo a segunda escola construída no estado e representa um patrimônio histórico e cultural para a historiografia da educação catarinense.

Resultados e Discussão

Este trabalho tem sido desenvolvido junto à comunidade do entorno da escola por alunos do curso de pedagogia a distância do CEAD/UDESC que fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado com verba do Ministério da Educação via CAPES, professora supervisora do PIBID, coordenadora de área e autoras do projeto. O objeto de estudos são fontes documentais, pois trata-se de álbuns

fotográficos de práticas escolares e quadros emoldurados de formandos e educadores pioneiros da escola. Os envolvidos do projeto realizaram uma sondagem prévia e observaram o desejo da comunidade escolar em conhecer e preservar o patrimônio escolar por meio da construção e aproximação da cultura escolar contido nesses documentos de muitas décadas atrás. Estes objetos foram localizados no ano de 2015 pela professora supervisora do PIBID que exerce à docência na referida instituição.

Como resultado parcial observa-se o entrelaçamento entre pesquisa, ensino e extensão, professores e acadêmicos que participam do projeto. Os participantes organizaram grupos de estudos para a compreensão do conceito de cultura escolar, patrimônio educativo, orientaçoes sobre preservação e arquivamento. Tais estudos proporcionaram a compreensão de que os quadros fotográficos, álbuns, cadernos antigos e cadeiras encontrados casualmente num canto da escola, são patrimônios históricos que contam a história daquela instituição educativa documentos estão sem ser manuseados a muitas décadas, uma das primeiras tarefa foi a higienização e digitalização do material. Esses objetos são verdadeiros relicários que fazem parte de uma cultura escolar que permitem uma aproximação das práticas do cotidiano por meio de representações da realidade no sentido adotado por Roger Chartier (1990). Para ele, “representação é um produto, resultado de uma prática, historicamente produzida pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem suas figuras, um sentido” (1990, p. 27). Silvia (2006) comenta que “a compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, inscreve-se no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas”. Também menciona que a cultura escolar pode ser compreendida como um conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais.

Para Viñao Frago (2006, p. 169) a cultura escolar “expressa ideias, pautas relativamente consolidadas como modo de hábitos. Os aspectos organizados e institucionalizados contribuem para confirmar outros modos de pensar e atuar, que por sua vez, conformam as instituições num outro sentido”. Esse autor considera a escola como um lugar de produção de uma cultura, e a relaciona com a história cotidiana do fazer escolar. Assim que os resultados parciais já pode ser observados pela interação do participantes, apropriação da história da instituição educativa e a organização da sala de memória, onde estão sendo guardados o material já higienizado e catalogado e visualizado por participantes da comunidade escolar e de seu entorno.

Conclusão

Este trabalho relata os processos já desenvolvidos sobre a guarda e a preservação desses achados. Esses vestígios possibilitam para a compreensão da trajetória histórica da Escola Estadual Jerônimo Coelho, bem como representam suas práticas e saberes vivenciados em seu interior. Acadêmicos da graduação, professores da universidade, docentes e seus alunos daquela unidade escolar e comunidade do entorno da escola estão tendo a oportunidade de aproximar-se daquela cultura escolar e da história da educação através da preservação do patrimônio educativo daquela instituição.

Esse programa de extensão têm sido desenvolvido na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e já apresenta a importantes análises, reflexões no campo historiografia educativa.

Referências Bibliográficas

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

JULIA, Dóminique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de

Souza. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44

SILVA, Fabiane de Cássia Tavares. Cultura Escolar: Quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Revista Educar. N. 28; p. 201 -216. 2006. Curitiba: Ed. UFPR.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas educativos, Culturas escolares y reformas. 2ª ed. Madri: Morato, 2006.

Fonte Financiadora

O programa concorreu ao Edital PAEX-UDESC 07/2015 e foi contemplado com financiamento para o a execução em 2016.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

13

Painel

Pedagogia Universitária

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

OLIVEIRA, R. L.

rossimarlaura@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação a Distancia; Recursos didáticos; Qualidade da Educação

Introdução

A educação a distancia tem sido amplamente estudada, mas o foco na maioria das vezes é a discussão pedagógica e não a efetividade dos recursos utilizados (ALMEIDA, 2007). A educação a distancia não pode ser vista como um meio de otimização de recursos, ela é bastante complexa (MILL, 2010). As instituições que oferecem a graduação a distância utilizam no Ambiente Virtual de Aprendizagem os mais variados recursos como textos, vídeos, links externos e áudios. As atividades são realizadas com o auxílio de professores-tutores que mediam os fóruns, realizam chats, respondem mensagens e corrigem as atividades enviadas pelos alunos. O objetivo deste trabalho foi buscar a relação entre os recursos didáticos oferecidos pelas instituições de ensino e seu resultado alcançado por elas na avaliação pelo MEC.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que verifica a relação entre os recursos didáticos utilizados no AVA e o resultado final alcançado pelas instituições no Índice Geral de Cursos de instituições de ensino superior.

Para escolha das instituições a serem analisadas foi utilizado o ranking das maiores instituições do país em número de alunos a partir do Censo do MEC 2012. Entre as dez maiores, apenas três são públicas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Uma é privada sem fins lucrativos: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais(PUC-MG). As três maiores de acordo com o ranking são privadas: Universidade Paulista (UNIP), Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Universidade Estácio de Sá (UNESA). Estas três maiores instituições juntas somam quase quatrocentos mil alunos e estão na região sudeste do país, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (MEC, 2012)

Os dados relativos ao IGC apenas estão disponíveis para 9 das 10 universidades, pois a USP não participa da ENADE, que faz parte da composição do IGC. Desta forma, podemos verificar que cinco das instituições tem IGC igual a 4 e quatro instituições tem IGC igual a 3. Para análise dos recursos utilizados nos cursos Ead serão utilizadas as duas maiores instituições privadas com nota 4 e as duas maiores instituições privadas com nota 3, que são: Nota 4: Universidade Paulista e Universidade Nove de Julho; Nota 3: Universidade Estácio de Sá e Universidade Salgado de Oliveira (INEP ,2013)

Resultados e Discussão

De acordo com levantamento do MEC, no Brasil em 2012 mais de 1 milhão de alunos de graduação estavam vinculados ao Ensino a Distancia. Deste número, cerca de 90% se encontra em instituições de ensino privadas, em cursos de bacharelado, tecnológicos e licenciaturas. Tanto nas instituições públicas quanto nas privadas os números relacionados ao grau acadêmico “Licenciatura” têm o maior número de alunos se comparado aos bacharelados e cursos de tecnologia.

A Universidade Paulista oferece aos seus alunos de graduação a distancia recursos como fóruns, chats, painel de discussão e possibilidade de troca de arquivos entre alunos. Teste online com correção automática. Os alunos enviam respostas discursivas para professor online. Disponibilização de tutor online para responder dúvidas. Os conteúdos e aulas ficam disponíveis no Ambiente Virtual para consulta futura. (UNIP,2015).

A Universidade Nove de Julho oferece acesso às aulas pelo Ambiente Virtual e os alunos da modalidade a distancia podem utilizar a infraestrutura física dos campus. No AVA o aluno encontra todo o conteúdo da disciplina vídeo aulas, animações, áudios, infográficos. Os alunos participam chats, fóruns e atividades que devem ser entregues pelo AVA e direcionados para o tutor. Os alunos têm a possibilidade de enviar mensagens sobre suas dúvidas pelo AVA (UNINOVE, 2015).

A Universidade Estácio de Sá oferece aos alunos a possibilidade de acessar as vídeoaulas e a possibilidade de interação com os professores. Todo o material didático fica disponível em arquivos em PDF para download. As ferramentas utilizadas são os chats, fóruns e mensagens (UNESA, 2015).

A Universidade Salgado de Oliveira disponibiliza material didático e vídeo aulas. Os alunos do EaD podem utilizar a infraestrutura dos campi e participar de seminários, palestras, atividades culturais, sociais e esportivas, podem também ter contato pessoal com professores e tutores. São realizados quinzenalmente encontros presenciais com os tutores presenciais. O tutor a distancia interage por meio dos fóruns, chats, mensagens e telefone (UNIVERSO 2015).

Comparando os recursos de cada instituição é possível notar que são poucas as diferenças entre os recursos oferecidos. As principais diferenças aparecem no destaque dado pelas instituições UNINOVE e UNIVERSO para o fato de seus alunos da graduação a distancia poderem utilizar os laboratórios e bibliotecas de seus campi e participar de atividades que realizam para os alunos da modalidade presencial. Outra diferença se dá pela possibilidade de na UNIVERSO os alunos poderem falar por telefone com seus tutores a distância. Porém estas diferenças não parecem são suficientes para explicar porque a UNIP e UNINOVE são nota 4 e a UNESA e UNIVERSO nota 3.

Conclusão

Como resultados foi possível notar que são poucas as diferenças entre os recursos oferecidos por estas instituições. As principais diferenças aparecem no destaque dado pelas instituições UNINOVE e UNIVERSO para o fato de seus alunos da graduação a distancia poderem utilizar os laboratórios e bibliotecas de seus campis e participar de atividades que realizam para os alunos da modalidade presencial. Outra diferença se dá pela possibilidade na UNIVERSO dos alunos poderem falar por telefone com seus tutores a distância. Porém estas diferenças não são suficientes para explicar porque a UNIP e UNINOVE são nota 4 e a UNESA e UNIVERSO nota 3.

Referências Bibliográficas

ABED. Censo EAD BR. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distancia no Brasil, 2013. Disponível em < http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf > Acesso em 21/03/2015

ALMEIDA, M.E.B de et al. Estratégias para ensinar e aprender em ambientes virtuais CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação. V. 5 Nº 2, Dezembro, 2007

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: 6 Congreso Iberoamericano, 4 Simposio Internacional de Informática Educativa, IE-2002

AZEVEDO, Wilson. Revisitando os fundamentos da educação online. 14º Congresso Internacional da ABED de Educação a Distância. Disponível em: < www.abed.org.br >; Acesso em: setembro de 2012.

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. in OLIVEIRA, M. A. M. (organizadora) Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens. 7ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Indicadores Educacionais, 2015 Disponível em < http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes > e http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores. Acesso em 08/03/2015

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARQUES, C. G.; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Experiências pedagógicas de utilização de ferramentas da web 2.0 no ensino superior. Ediciones Universidad Salamanca, 2008. 2 p. Disponível em: < https://repositorium.sdum.uminho.pt >.

MENDONÇA, A.F. docência online: a virtualização do ensino, ABED, 2007

MILL, D. Gestão em EAD. 7ª Ed. – São Paulo, SP: COC, 2010.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo. Cadernos da Pedagogia Ano 02 Volume 02 Número 04 agosto/dezembro 2008 . Disponível em: http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63. Acesso em 07/03/2015

MILL, Daniel et al. Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Vertentes (UFSJ), v. 35, n. 1, p. 9-23, 2010

MOORE, M.; KEARSLEY, G. A educação a distância: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

TORI, R. Educação sem distância: as tecnologias interativas. São Paulo: Senac, 2010

UNESA. Universidade Estácio de Sá. Disponível em < http://www.estacio.br/ead/faq.asp >. Acesso em 21/03/2015

UNINOVE. Universidade Nove de Julho Disponível em < http://www.uninove.br/Paginas/DuvidasEAD.aspx > Acesso em 21/03/2015

UNIP. Universidade Paulista Disponível em < http://www.unipinterativa.edu.br/universidade/perguntas_frequentes.aspx > Acesso em 21/03/2015

UNIVERSO. Universidade Salgado de Oliveira Disponível em < http://online.universo.edu.br/duvidas-frequentes/ Acesso em 21/03/2015

VALENTE, José Armando. Diferentes abordagens de educação a distância. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

VARELLA, P. G et al. A experiência da PUCPR na implantação das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529. Volume 1, Número 1, Agosto de 2001.

18

Oral

Pedagogia Universitária

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

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

ruthcatarina@gmail.com, solufg@hotmail.com

Palavras-chave: Formação Docente; Bidung; Docência Universitária

Introdução

O artigo reflete sobre processos de formação, profissionalização, trabalho pedagógico, do ponto de vista da sua epistemologia e historicidade. Considera-se o processo de formação docente a partir da discussão paradigmática, fundamenta-se na concepção de educação como bildung, considerada como processo integral de formação histórica; como caminho da consciência e do espírito para a liberdade. Analisa a formação como processo inovador, relaciona-o à emancipação, às rupturas paradigmáticas, às aprendizagens significativas geradas na práxis e poiésis inerentes ao trabalho docente. Procura no levantamento bibliográfico contribuições que fundamentam indicadores de qualidade social para a formação de professores. Relata resultado de pesquisa sobre como o processo formativo- bildung - influi nas mudanças das práticas docentes de ex-alunos de curso de docência universitária da faculdade de educação da UFG.

Metodologia

Trata-se de pesquisa participante, a partir do método materialista histórico dialético. Professoras na disciplina Docência Universitária, ministrada em dupla, ao longo de seis anos, em curso de pós-graduação em Educação, assumem seu processo formador como Bildung, desenvolvem programa que envolve os estudantes na discussão, elaboração, sistematização, desenvolvimento e avaliação das atividades propostas. Assume-se a concepção de formação de caráter omnilateral, com o objetivo de realizar o pleno desenvolvimento do ser humano, como progresso pessoal e social e de autonomia do sujeito. Busca-se avaliar o processo a partir da questão: estudar as mudanças do paradigma educacional, como no programa ministrado, contribui para transformações das concepções epistemetodológicas (TELLO, 2013) e consequentemente, nas práticas pedagógicas dos estudantes, que já são todos docentes?

Essa questão mostrou-se relevante a cada semestre em que a disciplina foi ministrada. Nos processos avaliativos realizados ao final do programa, não poucas vezes os pós-graduandos apresentavam, nas suas intervenções, indícios de se sentirem incapazes de mudar suas concepções e suas práticas, mostravam-se inseguros para se assumirem como professores e não como “explicadores”. Procurando entendimento dessas questões, foi feito um questionário com duas perguntas a ex-alunos, de três turmas diferentes, dessa mesma disciplina: 1- Estudar a mudança paradigmática na educação provocou mudanças em sua prática pedagógica? 2- Você se identifica como um mestre explicador. Se sim, para você é difícil deixar de ser esse mestre explicador? Explique. Os questionários foram aplicados, analisados e suas respostas sistematizadas em síntese articuladora com a fundamentação.

Resultados e Discussão

A análise mostrou que os pós-graduandos reconhecem a importância para sua práxis de

haver estudado o paradigma educacional emergente. No conjunto, eles reconhecem a importância pedagógica da Bildung para a transformação de suas práticas pedagógicas.

Introduzimos a fala dos professores:

[...] ficou claro para mim que o paradigma tradicional que reconhecia o ensino como reprodução do conhecimento, sendo inquestionável, fragmentado e repetitivo não mais atende as necessidades educacionais. Hoje consigo ver a necessidade da consolidação do paradigma que tenha como foco a produção do conhecimento, sendo este provisório e relativo, que estimule constantemente a análise, valorize a ação, o pensamento divergente, que o conhecimento possa ser proposto de forma interdisciplinar, que valorize o todo e não apenas as partes (Pós-graduando 1).

[...] estudar os novos paradigmas educacionais contribuíram na forma de selecionar e apresentar as temáticas de estudos, visando maior criticidade e envolvimento direto (dinâmico) dos alunos na (re)construção de novos saberes. Estou aprendendo a colocar em prática o "fazer aulas" com os alunos (Pós-graduando 3).

No entanto, na questão seguinte, relativa à efetiva superação do mestre explicador as respostas são mais matizadas:

[...] As dificuldades de implantar novas estratégias de estudo ficaram evidentes em uma turma de 54 alunos, onde poucos se dispõem a ler. Obtive algum êxito, mas ainda sinto que preciso identificar novas estratégias que me auxiliem a alcançar uma prática pedagógica pautada pelo método dialético (Pós-graduando 5).

[...] É muito difícil abrir mão de explicar, porque percebo que a explicação é necessária, às vezes. Ser um mestre que só fala nunca foi meu perfil. Gosto de dialogar com meus alunos, mas não abro mão de explicar, em alguns momentos, ainda não consigo encontrar um caminho diferente (Pós-graduando 4).

Conclusão

Os depoimentos dos professores constituem matizes que apontam para barreiras presentes nos contextos subjetivos, isto é, nas convicções advindas das experiências anteriores como estudantes, ou como mestres, que calcaram o habitus profissional do mestre explicador. Referem-se mais diretamente aos entraves objetivos situados nas condições de trabalho, nos pensamentos pedagógicos predominantes, que refletem as condições de profissionalização a que estão submetidos.

As contradições expressas por nossos docentes/discentes evidenciam conflitos entre a vontade de construir o “ser professor”, a partir de um processo formativo pautado nos indicadores de qualidade hegemônicos ou nos contra hegemônicos.

Analisamos que essas contradições, expressas nas narrativas dos professores, mostram tanto tentativas de construir caminhos contra hegemônicos quanto a resistência às mudanças, parece-nos que esse seja um conflito a ser enfrentados pelos professores

Referências Bibliográficas

BRUNER, Jerome. L’éducation, entrée dans la culture. Les Problèmes de l’école à lalumière de la psychologie culturelle. Paris, Retz. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da (org):Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, S.Paulo. Junqueira&Marin;,2006

_____ Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão In Anais do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino PUC-RS, de 27 a 30 de abril de 2008.

FISCARELLI, Antonio (2012),Danilo Dolci. Le conflit entre transmettreetcommuniquer etsarésolutionmaïeutique,In: Biennaleinternacionale de l'éducation,2012,Paris/France

GUR-ZE'EV, Ilan. A Bildung e a Teoria Crítica na era da educação pós-moderna. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 5-22, jan./jun. 2006.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação e emancipação. In: Formação de educadores: desafios e perspectivas/organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RANCIERE J. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte; Autentica, 2004.

REY, Fernando Gonzalez. Sujeito e subjetividade. São Paulo :Pioneira Thomson Learning,2003

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em Educação. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.287 pgs.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores In: Formação de educadores: desafios e perspectivas. Organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SHIROMA, Eneida EVANGELISTA, Oto. Redes para conversão docente. Em: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) Política, educação e cultura. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 33-53.

SHIROMAEneida Oto. A mística da profissionalização docente. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Claúdia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o "ensinar a ser" do discurso de autoajuda. 34ª. Reunião Anual Anped. Educação e Justiça Social, Natal, 2011.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. Hegel: O Conceito de Freiheit Fundamentando a Noção de Bildung. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007.

SOUZA, Ruth Catarina C.Ribeiro de Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem estar Docente, In :Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36, p. 433-453, maio/ago. 2012

_____ e MAGALHÃES, Solange Martins de O.A intersecção entre movimentos de (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente.In:Anais da I jornada Latinoamericana de Historia,Trabajo,Movimientos Socialesy Educación Popular, Unioeste, Foz de Iguaçu,2013.

TELLO César. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativa. v. 38, n. 1, 2013. WEB: http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25130/15120

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

desenvolvendo a criticidade a partir do diálogo entre os sujeitos comprometidos.

_____ Pensée et Langage. Paris, La dispute/SNEDIT, Trad. Myslenie I Rec, Moscu,1997.

Fonte Financiadora

CNPQ FAPEG

38

Oral

Pedagogia Universitária

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

SILVA, M. S.

marcelo.ufprlitoral@gmail.com

Palavras-chave: Narrativas (Auto) Biográficas; Formação; Ensino Superior; Docência Universitária

Introdução

As reflexões aqui sistematizadas são fruto de um processo de ensino-pesquisa desenvolvido ao longo dos últimos seis anos na UFPR Setor Litoral, sendo no último ano realizado, especificamente, com os estudantes de Licenciatura em Educação Física (EF), através do Módulo denominado Introdução aos Projetos de Aprendizagem. A proposição central do trabalho é baseada na perspectiva de que a construção de saberes necessários ao processo de formação e futura atuação, não se resume aos saberes acadêmicos/profissionais e, estão profundamente determinados, ou influenciados, pelas experiências de vida dos sujeitos, anteriores ao processo formal de estudo, assim, o objetivo do trabalho-pesquisa desenvolvido foi de buscar com que os próprios estudantes encontrassem referências em suas narrativas que trouxessem sentidos e significados para a sua formação ao longo da graduação.

Metodologia

O processo metodológico, vem sendo elaborado a partir de diferentes experiências educativas no ensino universitário, onde atuo a aproximadamente 14 anos. Assim, é possível dizer que não há uma metodologia, mas metodologias, que foram lapidadas ao longo trajetória. Aqui descrevo o processo mais recente que foi realizado no primeiro semestre de 2015, com uma turma ingressante de Licenciatura em Educação Física. O trabalho se caracteriza por uma pesquisa-ação, ou pesquisa-formação, e não apresenta objetivos iniciais totalmente definidos, visando ser complementada e alterada a medida que vai sendo implementada com os estudantes As principais etapas e a forma como o trabalho está organizado pode ser resumida aqui da seguinte forma: no início do semestre os estudantes são convidados, dentro de uma dinâmica inicial, a escrever um breve resumo sobre suas histórias de vida até aquele momento; na sequência a partir de alguns elementos teóricos e a continuação do módulo, eles devem reescrever suas trajetórias de vida de maneira ampliada, tendo como referência um instrumento provocativo previamente elaborado; com essa escrita em mãos partimos para um processo de mapeamento de palavras-chave considerando os objetivos do módulo e aqueles construídos com eles; desse mapeamento procuramos sistematizar as falas/passagens significativas para construir uma sistematização em categorias; após essa sistematização partimos para uma etapa final onde discutimos o que foi encontrado no processo e, principalmente, como esse processo de rememorar, resgatar as experiências vividas, pode dar sentidos e significados para o momento que estão vivendo e as suas escolhas na continuidade do processo de formação.

Resultados e Discussão

Para situar melhor nossos objetivos e o processo desenvolvido na formação dos

estudantes, é preciso entender alguns elementos sobre o curso em questão. A Licenciatura em Educação Física do Setor Litoral da UFPR possui em seu PPC, assim como todos os demais cursos do Setor, três eixos centrais que definem seu formato e grade curricular, os eixos são: os ICHs, Interações Culturais e Humanísticas (20% da CH do curso); os FTPs, Fundamentos Teórico Práticos (60% da CH do curso); e os PAs, Projetos de Aprendizagem (20% da CH do curso). O módulo onde a pesquisa-formação é desenvolvida está no eixo PAs, sendo o primeiro módulo, onde os estudantes devem se aproximar do universo acadêmico e universitário, do tema da construção/produção do conhecimento e a questão do conhecimento científico. Além disso, é um momento de reflexão sobre as suas escolhes e identidades dentro do curso. Ao escolher este eixo e módulo, especificamente, para realizar o resgate das trajetórias de vida e narrativas (auto)biográficas dos estudantes, enquanto processo de pesquisa-ação, ou pesquisa-formação, buscamos situar esse processo em uma dimensão dupla, como forma de levar os estudantes a exercitarem um processo de significação de suas trajetórias, vivências e escolhas, problematizando, os motivos que os levaram ao curso, bem como, as referências prévias que eles trazem sobre ser professor, e ser professor de Educação Física. Por outro lado, nosso intuído é que os estudantes percebam as múltiplas possibilidades de produção do conhecimento, compreendendo que o conhecimento científico é uma maneira de entender o mundo, mas não a única e nem isenta de intencionalidades e equívocos. Em relação aos dados obtidos, ao longo dos últimos cinco anos aplicamos essa metodologia em seis turmas de estudantes, num total de, aproximadamente, 200 estudantes. Na última turma, de 2015, de um total de 50 estudantes, 41 responderam os dois instrumentos, a escrita inicial e a segunda escrita. O primeiro elemento que nos chama a atenção ao analisar o processo é a dificuldade dos estudantes, em geral, em escrever sobre suas próprias histórias, em muitos casos percebemos um bloqueio em reconhecer as suas vidas como algo significativo, com passagens que mereçam ser registradas e contadas. Por outro lado, em alguns casos a medida que avançamos da primeira para a segunda escrita percebemos uma grande evolução na construção da narrativa, a partir dos entendimentos teóricos e do desdobramento do módulo, percebemos que eles passam a valorizar mais o que já foi vivido, passam e reconhecer algumas de suas certezas e saberes e ao mesmo tempo começam a refletir mais sobre a escolha do curso e o que esperam dele. Ao problematizar os resultados que sistematizamos coletivamente, buscamos provocar nos estudantes a necessidade de definirmos projetos de formação, com objetivos a serem alcançados, dando sentido ao curso que estão realizando e provocando a construção e/ou fortalecimento da autonomia para que escolham temas que lhes interessem e façam parte dessa formação, assim como, ressignifiquem os diferentes saberes trabalhados no curso a partir dos seus projetos profissionais e de vida.

Conclusão

A proposta do estudo como descrevemos acima apresenta-se como um processo de pesquisa-ação, ou pesquisa-formação, assim, acreditamos que com o decorrer das atividades, nas dinâmicas desenvolvidas para o resgate e reflexão das narrativas (auto)biográficas dos estudantes, conseguimos alcançar os objetivos iniciais propostos, levando-os a buscar sentidos e significados em suas próprias trajetórias de vida, para a escolha do curso e construção de referências sobre a concepção de professor com quem se identificam e como gostariam de ser profissionalmente. Enquanto processo de pesquisa, os elementos encontrados e as sistematizações desenvolvidas têm contribuído com referências importantes sobre o perfil dos estudantes e as representações que trazem sobre o curso e a carreira profissional, dados que colaboram para a continuidade do processo de formação ao longo do curso.

Referências Bibliográficas

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

SILVA, Marcelo Silva da. “Alice vai à Universidade!” Docentes e Docência Universitária: Trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. Tese de Doutorado. PPGEd UNISINOS, RS. 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

62

Oral

Pedagogia Universitária

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

FORSTER, M. M., FABRIS, E. T., RODRIGUES, C.

mari.forster@gmail.com, ethfabris@gmail.com, psicocaue@gmail.com

Palavras-chave: internacionalização; cultura; mobilidade acadêmica; doutorado sanduíche; democratização

Introdução

A internacionalização das Universidades passou a ser uma moeda com alto valor no meio acadêmico e científico. Tem funcionado como passaporte para instituições, professores e alunos, convalidarem a qualidade de seus desempenhos. Da mesma forma a democratização do conhecimento e da própria Universidade tem sido cada vez mais celebradas como uma condição para que a sociedade viva processos includentes. Para compreender esses movimentos, este trabalho analisa uma das ações das políticas de mobilidade estudantil brasileira, o Programa Doutorado Sanduíche, favorecido a estudantes de programas de doutorados acadêmicos. O referencial, proveniente dos estudos sobre internacionalização e democratização do conhecimento e sobre a qualidade e condições do Ensino Superior na contemporaneidade, inclui ALBINO (2008); SOUSA SANTOS (2001, 2007); CUNHA (2006, 2010); MOROSINI (2006); EAGLETON(2005);HALL(1997);VEIGA-NETO(2003).

Metodologia

O estudo teve um caráter exploratório e os dados foram produzidos utilizando-se questionários enviados por e-mail a doutorandos que participaram, nos últimos 5 anos desse Programa, dos cursos de Pós Graduação em Educação, em Direito e em Ciências da Comunicação, de uma Universidade Comunitária do Sul do país; esses são os maiores cursos de Pós-graduação da Instituição. As instituições do exterior envolvidas estão situadas na França, Espanha e Portugal. As dimensões analisadas foram: Motivações para realização doutorado sanduíche; Apoio institucional (local); Primeiras impressões/acolhida exterior; Permanência: aspectos mais valorizados, aprendizagens e desafios; Relação Ensino/Pesquisa Brasil e exterior; Compartilhamento de aprendizagens; compreensão/contribuições da Internacionalização. O exercício analítico buscou ler nos materiais as recorrências e sentidos atribuídos à experiência relatada pelos doutorandos e extrair núcleos de sentidos que foram analisados a partir dos estudos já realizados sobre os temas investigados; internacionalização e democratização.

Inicialmente, detalhamos como as políticas de democratização e internacionalização se desenvolvem no Brasil e como o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) se inscreve neste cenário, nos posicionando por uma cultura de internacionalização. Na segunda seção examinamos como o Doutorado Sanduíche se desenvolve no Brasil, quais suas demandas e como as Universidades acolhem tal proposta. Na sequência, mostramos como os doutorandos têm vivido esse momento, colocando em questão o que vivem como internacionalização e como democratização do ensino superior, indicando que muito mais que uma cultura instalada de internacionalização estamos desenvolvendo ações de internacionalização, pautadas por programas de mobilidade como é o caso do PDSE.

Resultados e Discussão

Os doutorandos que assumem o desafio de viver a experiência do PDSE, nestes cursos analisados, são impulsionados muito mais por motivos pessoais e profissionais do que por uma política ou uma cultura de internacionalização da instituição que envia e da instituição que os recebe. As motivações que os levam centram-se em: possibilidade de ampliação de conhecimentos na temática da tese e/ou em metodologia de pesquisa; aperfeiçoamento da formação e crescimento profissional e pessoal (necessidade de expandir horizontes, aprender com outros colegas e novas culturas); reconhecem que há um apoio institucional positivo, com destaque para o trabalho das secretarias, orientadores, professores e coordenações cursos; observa-se, no entanto, que o apoio é meramente administrativo, pois é nestes termos que o PDSE solicita a inserção das IES.

As primeiras impressões da acolhida no exterior foram positivas; alguns apontaram acesso fácil e qualificado às bibliotecas; houve registro de necessidade de muitos procedimentos burocráticos para isto. De um modo geral há uma avaliação positiva da permanência no exterior, com destaque para aprendizagens pessoais, acadêmicas e profissionais. Aulas, cursos, seminários, estudos individuais e grupais em espaços de referência para seus temas de tese bem como contatos com pessoas de nacionalidades e áreas de conhecimento diversas foram destaques. Do ponto de vista pessoal: conquista de bons amigos e colegas; aumento da rede de contatos profissionais e com pesquisadores; maturação do pensamento, maior seriedade da pesquisa e de seus resultados; um olhar mais acurado sobre questões antes não percebidas. Do ponto de vista cultural: viagens pela Europa, assistir shows, concertos, palestras. Apresentaram como desafios: romper com algumas questões burocráticas; adaptar-se à nova cultura e ao idioma. Reconhecem aproximações entre o ensino/pesquisa desenvolvido no Brasil e no exterior, com destaques para reuniões sistemáticas de grupos de pesquisas, rigorosidade de produção, status “superior” da pesquisa sobre o ensino. Por outro lado, apontam distanciamentos significativos: no exterior há um respeito mais consolidado pelo pesquisador, porém há uma maior distância na relação professor/aluno, a produção é menos coletiva e as concepções teórico-metodológicas mais padronizadas. Em síntese, pode-se dizer que a instituição brasileira analisada, ainda está distante da consolidação de uma cultura de internacionalização, embora ensaie algumas ações neste sentido (grupos de pesquisa com colegas estrangeiros; eventos internacionais, com participação de pesquisadores de mais de um país; produção científica (publicações de artigos, traduções). Há um ponto nevrálgico a ser enfrentado: o pouco espaço oferecido para compartilhamento do aprendido. A necessidade de aprendizagens individuais ultrapassarem da esfera pessoal para a pública é essencial para a partilha e circulação dos conhecimentos.

Conclusão

Os resultados apontam que há uma representação extremamente positiva da internacionalização, expressa pela experiência do doutorado sanduíche, muito embora suas repercussões sobre a qualidade dos cursos e da instituição como um todo sejam restritas. O tensionamento entre internacionalização/democratização fica evidente no discurso crítico de alguns interlocutores. A temática da qualidade, atravessada por processos de internacionalização/democratização, precisa ser mais amplamente estudada, com pesquisa e discussão a nível institucional e nacional, para que se priorize uma concepção de internacionalização mais solidária do que mercantilista, alimentada por uma qualidade que se distancia do produtivismo, sem deixar de ser eficiente e produtiva. Por fim, os materiais indicam que há mais ações de internacionalização sendo desenvolvidas do que uma cultura de internacionalização.

110

Oral

Pedagogia Universitária

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

ZANCHET, B. M. B. A., BOÉSSIO, C. P. D., RIBEIRO, G. M., RIBEIRO, J. A. B.

biazanchet@gmail.com, cristinapdb@hotmail.com, gabimacrib@gmail.com, zeantonio.bicca@gmail.com

Palavras-chave: Educação Superior; Internacionalização; Globalização; Universidade; Mitos

Introdução

Considerando que a universidade sempre foi uma instituição global (ALTBACH, 1998), o processo de globalização reforça a internacionalização dos sistemas educativos, sendo este um dos elementos que compõem a esfera de relações estabelecidas dentro da universidade desde sua estrutura medieval de criação, partindo da ideia da ampliação de suas fronteiras, com a mobilidade de alunos e professores, objetivando atender às necessidades que surgiam mediante o avanço para o mundo moderno. Como diz Knight (2004, p.5) a "internacionalização está mudando o mundo do ensino superior e a globalização está mudando o mundo da internacionalização". Essa foi umas premissas que sustentaram a pesquisa.

Metodologia

Algumas universidades têm-se proposto a discutir seus projetos político-pedagógico e a delinear seus planos de desenvolvimento institucional em sintonia com as transformações sociais e seus reflexos no ensino superior. Dentre essas universidades, tomamos duas Universidades Federais situadas no sul do país – uma delas localiza-se no extremo sul do país (Ua) e a outra em uma região de fronteira (Ub) – que estão incorporando e implementando programas governamentais de expansão e internacionalização do ensino superior.

Refletir sobre o movimento dessas Instituições no contexto da implementação do processo de internacionalização foi o foco da pesquisa que realizamos. O objetivo foi conhecer quais as concepções, desafios e ações que estão presentes nas expressões dos gestores e como essas Instituições tem lidado com esse processo em geral. Cabe salientar que a Ua é uma Instituição "antiga" e consolidada com abrangência na região e reconhecida em nível nacional enquanto que Ub é uma Instituição criada no contexto da expansão e interiorização da educação superior sendo considerada uma Universidade "nova" em processo de consolidação e ampliação.

A pesquisa contou com quatro sujeitos – pró-reitores das Universidades – que responderam a uma entrevista semiestruturada realizadas durante o período de maio/2014 a maio de 2015. Os dados obtidos foram analisados à luz dos estudos de Knight (2004, 2011, 2014) e Morosini (2006, 2011) dentre outros.

Resultados e Discussão

O contínuo crescimento da internacionalização da educação superior, impulsionado pela globalização, fomenta o debate sobre quais são as diretrizes que tem se sobressaído na promoção desse processo e quais são as reais intenções do fenômeno sobre as universidades brasileiras. O interesse em compreender como as universidades vêm se movimentando na implantação da internacionalização provocou a pesquisa que busca

identificar as ações, os desafios e as concepções presentes nos movimentos de Universidades do sul do país. Através de entrevistas com alguns gestores foi possível perceber que há empenho por parte da gestão em promover discussões sobre a internacionalização enquanto política institucional. Há destaque ao estabelecimento de parcerias no contexto "sulino" e ao desenvolvimento regional como resultado da internacionalização. É interessante considerar que estes dois movimentos, um oriundo da Ua e outro da Ub, representam estágios distintos no processo de internacionalização destas instituições, que podem estar intimamente relacionado com o fato de a Ub ser instituída em meio ao discurso da necessidade das universidades brasileiras participarem ativamente no processo de internacionalização, enquanto a Ua buscava alternativas para se enquadrar na demanda proposta de internacionalização.Há constante ênfase, nas respostas dos gestores, que internacionalizar seja uma preocupação institucional e que seja visível à comunidade acadêmica. Não basta apenas atender a demanda é preciso estar pensando em estratégias para a internacionalização acontecer na Instituição como um todo. Foi observado que algumas razões para internacionalizar apontadas por Knight (2004) aparecem, de alguma forma, expressas nas respostas dos gestores entrevistados mesmo que as vezes não tenha sido de forma explícita. Em relação as alianças estratégicas, por exemplo, foi-nos relatado por um interlocutor da Ua que o reitor está se empenhando em buscar novas parcerias para a Universidade. Disse-nos ele que Tem encontros de reitores latino-americanos, dos países de língua portuguesa e tem esses grupos, o grupo Coimbra e outros. Na universidade esta é a política é participar disso tudo que puder. E a ideia é que essas viagens repercutam em alguma ação (entrevistado 1). Entendemos que as parcerias dentro do contexto "sulino" seriam a forma de conseguir, além do desenvolvimento regional frente à formação qualificada dos profissionais, uma maneira de competir no mercado que é cada vez mais seletivo, além de promover o desenvolvimento de cada país envolvido, a partir dos acordos de cooperação firmados.Não é possível negar que existe forte influência no sentido da internacionalização acontecer no sentido Sul-Norte. Em geral, as ações de mobilidade discente e docente e de pesquisadores que buscam ampliar e gerar novos conhecimentos científicos tem efetivado um fluxo predominantemente com esse deslocamento.

Conclusão

A ênfase foi sobre a necessidade de incorporar em seus projetos aspectos ligados a internacionalização. Entretanto, tornou-se claro que entender o que significa internacionalizar é condição essencial nesse movimento para que possa ser contemplado nos projetos institucionais. Foram apresentadas algumas ideias sobre o que é a internacionalização que merecem mais discussões no âmbito da comunidade acadêmica sob o risco desse processo ser entendido apenas como um processo de mobilidade acadêmica. Não basta apenas atender a demanda dessa mobilidade é preciso estar planejando ações para a internacionalização acontecer na Universidade como um todo. Internacionalizar passou a ser uma condição necessária as IES, conforme apontaram as respostas.

Referências Bibliográficas

ALTBACH, P. G. Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development. Greenwich: Ablex. 1998.

_____. Globalization and the university: myths and realities in unequal world. Tertiary Education and Management. Kluwer Academic Publishers, v. 10, 2004.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. Revista Lusófona de Educação, v. 21, n. 21, 2012.

GACEL-ÁVILA, J. Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y Lineamientos. Ford Foundation: Guadalajara, 1999.

KNIGHT, J. Five miths about Internacionalization. International Higher Education, Chestnut Hill, n. 62. 2011.

_____. Internacionalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, 2004.

_____. Universidades apostam na internacionalização. [9 de julho, 2014]. Porto Alegre: Revista Extra Classe. Entrevista concedida a Grazieli Gotardo.

LEITE, Denise. Avaliação, acreditação, rankings e indicadores de qualidade: implicações para a internacionalização das Universidades. In: Simpósio Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Entre Rios, Argentina. Anais do Simpósio Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas Evaluativas, 2011. Disponível em fcecoordinacioneducacion.files.wordpress.com/2012/04/denise-leite_panelista.pdf

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. Educar, Curitiba, n. 28, 2006.

MOROSINI, M. Internacionalização na produção de conhecimento em ies brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, 2011. p.93-112.

OLIVEIRA, A. R. M.; MOROSINI, M. C. Cooperação Internacional e Equidade: Será possível? Inter-ação, Goiânia, v. 38, n. 2, 2013.

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R. et al. (orgs.). A transnacionalização da educação: da crise da educação a educação da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

Fonte Financiadora

CNPq

114

Oral

Pedagogia Universitária

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

LIMA, B. D., ALMEIDA, N. R., GREGÓRIO, T. C. C.

barbaradanalima@hotmail.com, nataliauerj@yahoo.com.br, taniahgregorio@yahoo.com.br

Palavras-chave: Pesquisa em Educação; Pesquisa Educacional; Periódicos Científicos; Produção Acadêmica

Introdução

A pesquisa que temos desenvolvido no interior do grupo de Estudos e Pesquisa EPISTEME, intitulada “70 anos de pesquisa em educação: o debate sobre a prática da pesquisa nos periódicos da área da educação no Brasil” constitui-se eixo central para o presente trabalho. O foco dessa pesquisa centrou-se na divulgação do conhecimento em educação, tendo como fontes investigativas os periódicos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944) e Cadernos de Pesquisa (1971). Pesquisamos em artigos cujos descritores foram “pesquisa em educação” ou “pesquisa educacional”, publicados entre 1944-2014, considerações sobre a institucionalização e o debate teórico-metodológico acerca da produção acadêmica. Desse modo, objetivamos identificar o debate sobre a pesquisa no campo da educação no Brasil, na década de 70, a partir de mapeamento da pesquisa central.

Metodologia

A metodologia utilizada na pesquisa realizada configurou-se como bibliográfica e documental, operacionalizada em etapas exploratórias: pesquisa bibliográfica sobre os periódicos no Brasil (cujas fontes foram livros, artigos, dissertações e teses sobre o tema); estudo sobre as fontes de investigação, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944) e Cadernos de Pesquisa (1971) e suas instituições mantenedoras (o INEP e a Fundação Carlos Chagas); estudo de referencial teórico, especialmente livros e artigos de Miriam Limoeiro Cardoso; e pesquisa documental – levantamento, seleção, leitura, classificação e organização do material empírico – artigos publicados nas fontes de investigação, cujos descritores foram “pesquisa em educação” ou “pesquisa educacional”, publicados no período entre 1944-2014. Na realização da pesquisa documental foram consultados, nas versões das edições impressas, os sumários e os artigos publicados nesse período; um quadro geral de todos os artigos publicados dentro das categorias e do período especificado; e sínteses de todos os artigos selecionados, constando classificações e conclusões gerais. Essas categorias, “pesquisa em educação” ou “pesquisa educacional”, deveriam estar expressas nos títulos e palavras-chave dos artigos. E no quadro geral constam todas as referências aos artigos referentes aos dados bibliográficos. O quantitativo de artigos que compõem o objeto da pesquisa geral é de 78, sendo 21 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e 57 dos Cadernos de Pesquisa. Para o presente trabalho, foram consideradas as publicações da década de 70, sendo nove da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e nove nos Cadernos de Pesquisa.

Resultados e Discussão

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, entendemos que utilizar periódicos como fontes de pesquisa tem como resultado uma rica e importante fonte histórica para o

debate sobre a pesquisa em educação/educacional no país. Além disso, destacamos a importância da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, pelo fato de ser o primeiro periódico nacional especializado em questões educacionais, e no fato de ter sua origem vinculada a um órgão ligado ao Ministério da Educação (o INEP), torna a pesquisa relevante no que tange a institucionalização da pesquisa em educação. E ainda, o periódico Cadernos de Pesquisa, que inversamente pertence e é mantido por uma instituição privada (Fundação Carlos Chagas) nacionalmente conhecida pela tradição em pesquisa científica, e que se volta especificamente para os problemas de educação, confere condições à pesquisa que temos realizado de considerar a participação do público e do privado no debate acerca da educação nacional. Embora a investigação geral do grupo de Estudos e Pesquisa EPISTEME tenha sido o período compreendido entre 1944 (data de criação da RBEP), perpassando 1971 (data de criação da CP) e culminando em 2014, demarcamos, no presente trabalho, a década de 70 como cerne de análise do presente trabalho, uma vez que nesse período ocorreu a mudança de lócus da produção científica de centros de pesquisa governamentais para as universidades e seus departamentos e programas de pós-graduação. No que tange aos artigos cujos descritores situam-se nas categorias por nós elencadas “pesquisa em educação” ou “pesquisa educacional”, foi considerado o total de dezoito artigos publicados em ambos periódicos: na RBEP – 1971 (um), 1974 (quatro), 1978 (um) e 1979 (três); na CP – 1971 (um), 1973 (dois), 1975 (um) e 1976 (cinco).

O debate acerca da pesquisa no campo da educação nos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na década de 1970, foi concernente às condições institucionais, instrumentais, históricas da pesquisa educacional no país, o preparo e a formação de pesquisadores em nível de pós-graduação, a influência dos Estados Unidos na pesquisa educacional no Brasil e do empirismo, assim como questões instrumentais e avaliativas.

Já nos primeiros anos de publicação dos Cadernos de Pesquisa, também na década de 1970, identificamos o debate das condições institucionais, históricas e teórico-metodológicas da pesquisa educacional no país. As políticas de sistematização e difusão das pesquisas por parte de pesquisadores dentro das universidades foi conquistada, com aumento significativo desta produção, e as discussões estavam em torno das funções, estímulos, prioridades, avanços, dificuldades, perspectivas da pesquisa no campo da educação. Já se apontavam questionamentos quanto aos rumos que essa pesquisa proporcionaria, e dentre as críticas apresentadas estavam a falta de comunicação entre grupos de pesquisadores quanto ao resultado de suas análises, relacionados às prioridades da pesquisa em educação, a relevância social da mesma e críticas referentes à fundamentação teórico-metodológica.

Conclusão

O presente trabalho é parte integrante da pesquisa intitulada “70 anos de pesquisa em educação: o debate sobre a prática da pesquisa nos periódicos da área da educação no Brasil”, cujo objetivo central é o debate sobre a prática da pesquisa em educação no país, em específico, sobre as perspectivas institucionais e teórico-metodológicas apresentadas nos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944) e Cadernos de Pesquisa (1971), período de 1944-2014. Para além da questão das nomenclaturas classificadas por nós em duas categorias, “pesquisa em educação” ou “pesquisa educacional”, o que se procurou identificar nesse estudo, foi um panorama do debate sobre a pesquisa em educação, como este se apresenta e os discursos a tratam – em termos históricos, institucionais e teórico-metodológicos.

Fonte Financiadora

CNPQ / FAPERJ / CAPES (Bolsa de Doutorado)

121

Oral

Pedagogia Universitária

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

SBARDELOTTO, V. S.

vanice.sbar@gmail.com

Palavras-chave: Educação Superior; Docência; Formação Humana

Introdução

Este resumo se inscreve na temática da Educação Superior e pretende lançar-se a discutir aspectos concernentes ao trabalho docente, e permanência dos acadêmicos na universidade.

As questões que mobilizam esta preocupação se referem aos fenômenos, observado na instituição em que atuo, de evasão, reprovação e baixos índices de conclusão nos cursos de graduação e relativa naturalização do fracasso acadêmico, particularmente no contexto da expansão da educação superior e ingresso via SISU.

Um primeiro olhar a essa problemática aparentemente circunscreve-a apenas no universo de atuação dos acadêmicos em relação à sua formação, como dedicação ao estudo, tempo destinada a realização das atividades vinculadas às disciplinas, entre outros elementos frequentemente apontados.

Entretanto este é apenas um pólo, necessitando que se analise também a docência na educação superior.

Metodologia

Ao desenvolver as atividades junto a Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, elaborou-se um levantamento parcial de índices de conclusão, a partir dos dados disponíveis no Sistema Acadêmico. Tomado como recorte os ingressantes de 2009 e 2010, em cursos de 5 e 4 anos respectivamente, que deveriam colar grau em 2013 e constatou-se que dos ingressantes apenas 38% deles haviam concluído o curso no tempo mínimo estimado nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos.

Ao debater a natureza deste índice, juntos a grupos de professores que ministram disciplinas nos primeiros semestres de cada curso, pois precisam ser analisados no conjunto e no contexto a que se referem, obteve-se variadas interpretações. A repetição de determinada explicação em diferentes grupos pareceu deveras preocupante. Trata-se de explicações que excluem a responsabilidade da Universidade e do professor neste resultado. Evidenciando certa naturalização no abando ou no fracasso acadêmico, especialmente no contexto da expansão do ensino superior.

Este “contexto” expressa a recente ocupação das vagas universitárias por estudantes oriundos de escola pública, cotistas, ou genericamente “acadêmicos do SISU” -

Entende-se que a democratização da Educação Superior está vinculada ao sucesso acadêmico, que se expressa pela sua aprendizagem e também pelos índices de conclusão. Para analisar esse quadro, faz-se necessário analisar o papel social que desempenha a universidade ao possibilitar a socialização do conhecimento, como as políticas de expansão se engendram no interior do estado burguês e suas consequencias para docência na educação superior.

Resultados e Discussão

Compreender a docência na educação superior, exige colocá-la no contexto de expansão deste nível de ensino, sobretudo o ocorrido nos últimos dez anos.

Esta política educacional, como as demais políticas sociais, deve ser compreendida tomando-se o contexto de adesão às políticas neoliberais pelo governo brasileiro, que se intensificam com a Reforma do Aparelho do Estado durante o Governo de Cardoso, ajustando as políticas sociais e o Estado à lógica do estado mínimo em financiamento e máximo em regulação, foram desenvolvidas políticas que, contraditoriamente, deviam responder à lógica do Estado, e na correlação de forças, à população. Assim, na educação superior, acompanhamos um processo de expansão de vagas que respondeu "aos anseios de inclusão social dos trabalhadores no Brasil" (FALEIROS, 1980) e também a necessidade latente do mercado por qualificação de mão de obra. Para Silva Junior e Sguissardi (2012, p. 38) esse processo resultou que "no caso da Educação Superior, sua especificidade tomou a forma de um processo educacional voltado para a formação humana reducionista predominantemente profissionalizante, realizada por intermédio de uma lógica profissionalizante e privatista ou mercantilizada".

A expansão da educação superior nos últimos dez anos favoreceu ao mercado, tanto pela mercantilização desse nível de ensino, quanto pelo financiamento público de instituições privadas, contraditoriamente possibilitou a um grande número de jovens o seu acesso. Haja vista que compreende-se que ter acesso e apropriar-se do produto cultural humano é condição de humanização dos sujeitos.

O conhecimento científico, filosófico e artístico com que lida a educação formal resulta do acúmulo das experiências humanas ao longo da história, não sendo estas suas únicas manifestações. Outros espaços sociais também se ocupam de forma deliberada ou não de transmitir às novas gerações "o conteúdo" humano desta fase do desenvolvimento. De acordo com Duarte (2013) o domínio desse conteúdo não é transferido se não pela mediação social, não resultado em nenhuma hipótese de herança biológica. Estes conteúdos, como a linguagem, os instrumentos de trabalho, os hábitos sociais, entre outros, são fundamentais para a inserção de todo e qualquer indivíduo nas relações sociais.

Neste sentido, fazer-se homem do seu tempo implica em dominar a cultura produzida pelo conjunto das gerações que o antecederam, apropriar-se das objetivações materiais e imateriais que guardam em si a história do desenvolvimento humano. Para que o que desenvolvimento humano tenha continuidade, de acordo com Leontiev (1978) essa cultura material e imaterial precisa ser conhecida pelas novas gerações, a fim de que estas se ergam sobre os ombros das gerações precedentes. Esse processo de transmissão não se dá pela via biológica e sim pelo desenvolvimento de mediações sociais.

Desta forma, entende-se que a educação superior cumpre papel fundamental no desenvolvimento humano e social, visto que por meio do domínio dos conceitos ali transmitidos e produzidos, garante-se a apropriação da riqueza cultural humana já desenvolvida, bem como, garante-se as condições para investigar, compreender e dominar os conceitos necessários para responder às necessidades humanas.

Assim, a docência neste nível de ensino ganha alta relevância e necessidade de aprofundamento nas pesquisas dos seus fundamentos.

Conclusão

A expansão da educação superior, seja por meio da abertura de novas universidades, pela interiorização de campus de universidades já existentes faz descortinar-se novas

problemáticas, que de acordo com Macebo e Lima (2012) devem ser compreendidas no movimento do desenvolvimento do capitalismo e das políticas que são emadas do Estado. Assim, ainda que não se tenha, necessariamente atingido a democratização deste nível de ensino, estas novas questões, merecem um exame rigoroso, como a o perfil profissional executado nos cursos de graduação, o crescente aumento de cursos em instituições que não desenvolvem a pesquisa e a extensão, a qualidade de formação, a permanência dos estudantes, os problemas relacionados à docência neste nível de ensino, para, desta forma, orientar a análise e reflexão da prática social.

Referências Bibliográficas

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas: Autores Assossiados, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

LEONTIEV. A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. Forma e razões da educação superior pública no Brasil. IN: MANCEBO, Deise. BITTAR, Mariluce. CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Educação Superior: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012.

MANCEBO, Deise. LIMA, Kátia Regina de Souza. Trabalho docente no contexto da expansão da educação superior. IN: MANCEBO, Deise. BITTAR, Mariluce. CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Educação Superior: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012.

146

Oral

Pedagogia Universitária

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

DEBALD, B. S., GOLFETO, N. V.

blasius@uniamerica.br, norma@uniamerica.br

Palavras-chave: Protagonismo Estudantil; Metodologias Ativas; Aprendizagem; Educação Superior

Introdução

As primeiras décadas do século XXI podem ser consideradas de experiências inovadoras no ensino superior brasileiro, motivadas pela utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem na produção do conhecimento. Acompanham os processos de transformação no ensino superior as inovações tecnológicas e metodológicas. A finalidade do estudo analisou o protagonismo dos estudantes da Faculdade Comunitária União das Américas, de Foz do Iguaçu-PR em tempos de transição de modelos educativos. A Instituição modificou as práticas educativas desde 2014 e verificou-se a adaptação dos estudantes e a forma como produzem conhecimento, na medida em que o modelo requer maior comprometimento com os estudos, pois requer estudos prévios (apropriação) para posterior discussão e problematização em sala de aula, mediados pelo docente que aprofunda o conhecimento construído de forma individual.

Metodologia

O estudo proposto assume a perspectiva metodológica ligada aos princípios da História Oral pelas características que a perspectiva assume na compreensão de fenômenos contemporâneos ou que ainda estão em curso. A utilização da História Oral como método de pesquisa vem se acentuando nas últimas décadas. A sua propagação funda-se, principalmente, nas contribuições de Thompson (1992); Meihy (2005); Ferreira e Amado (2001); Delgado (2006); Meihy e Holanda (2007) e Montenegro (2010). A opção de utilizar a História Oral favorece o pesquisador em seu intento de compreender o ser humano na centralidade da investigação. As etapas do estudo constituíram-se: a) Observação - acompanhamento dos estudantes nas salas de aula para compreender as novas posturas para atuação e de que forma encaram os desafios da proposta pedagógica; b) Entrevistas com os estudantes nas quais procuramos identificar dificuldades, desafios e motivação para aderir ao projeto de inovação implantado na Instituição; c) Análise do material utilizado em sala de aula, desde o Ambiente de Aprendizagem no qual são disponibilizados os materiais de estudos, o tempo de acesso e estudos; d) Os desafios de sala de aula, a discussão com os colegas e as mediações docentes; e) Descrição das entrevistas; f) Análise e discussão das entrevistas, identificando elementos que serviram para compreender o processo de inovação; g) Análise da bibliografia relativa às Metodologias Ativas de Aprendizagem. Como a temática é recente, a literatura é rica de estudos, mas casos de aplicação no Brasil, em nível institucional, o da Instituição Comunitária do Paraná é pioneiro.

Resultados e Discussão

Os estudantes são mais receptivos às mudanças educacionais no ensino superior, desejos por mudanças esboçam reivindicações, embora não significativas para acelerar os processos de inovação. Se os docentes tendem a ser mais reticentes e cautelosos

quanto às transformações educacionais, os estudantes, por sua vez são mais favoráveis às inovações e aderem com maior facilidade aos projetos que oportunizam participação. A Faculdade Comunitária União das Américas promove, desde 2013 um conjunto de inovações, principalmente com a implantação do modelo de aprendizagem baseado em projetos e nas metodologias ativas. Primeiro houve formação docente e após dez meses, as primeiras turmas começaram a implantar o novo modelo pedagógico que centraliza o processo educativo nos estudantes, tornando-os protagonistas da aprendizagem. Para os docentes o modelo foi desafiador, pois não é mais o centro da ação educacional, mas o estudante que faz pré-estudo fora da sala de aula, a partir do material disponibilizado no Ambiente de Aprendizagem e a sala se transforma em espaço de discussão e aprofundamento, mediado pelo docente. O trabalho em equipe, a resolução de problemas reais e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais são diferenças significativas na formação dos egressos da Instituição. No começo, a Instituição perdeu estudantes por transferência, pois não se adaptaram ao modelo, consequência de processos educativos nos quais foram passivos e receberam tudo pronto. Quando foram desafiados a pensar e romper com a memorização e a reprodução, sentiram-se incapazes e optaram por estudar em outra Instituição. Dois anos após a implantação do modelo, a Instituição recebe mais transferências para ingressantes do que saídas de estudantes. O desempenho dos estudantes melhorou se forem analisados os índices de avaliação (ENADE), assim como o comprometimento aos estudos e o desenvolvimento de competências melhoraram a comunicação, escrita e poder argumentativo. Em sala de aula o docente propõe um desafio dos estudos da semana, articulado a temática e contextualizando-a para que o estudante tenha visão da totalidade e perceba sua aplicabilidade prática. Nas entrevistas identificamos que, inicialmente, os estudantes eram receosos quanto às inovações metodológicas, mas na medida em que tiveram contato prático, as barreiras foram rompidas. A introdução da Metodologia Ativa de Aprendizagem, a resolução de problemas reais diagnosticados na comunidade são motivações para a permanência e defesa do modelo pedagógico pelos estudantes. O conhecimento é uma parceria entre docentes e estudantes, impactando positivamente na mudança pedagógica. Estuda-se para aprender e não para fazer provas. Quando confrontamos as entrevistas dos estudantes com a bibliografia, identificamos que o discurso não é livresco, mas provém da vivência no modelo. E a naturalidade com que falam das mudanças e transformações contribuem para entender que ocorre produção de aprendizagens, pois ao final de cada semestre letivo os estudantes apresentam soluções para os problemas diagnosticados.

Conclusão

O estudo concluiu que os estudantes são receptivos às inovações, pois a vivência cotidiana exige maior dinamismo e engajamento. Auxilia o domínio tecnológico e a menor rigidez na disposição do espaço físico. Ao mesmo tempo em que estuda mais, apropriando-se de conhecimentos não mais linearmente, mas de acordo com a necessidade para resolução dos problemas e desafios proposto semanalmente ou no semestre. O modelo pedagógico mexeu na estrutura física, mas sobretudo o diferencial está na forma como o processo de aprendizagem é organizado, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento profissional e pessoal. Rompe-se com a ideia de que a aprendizagem é homogênea. O protagonismo ocorre no modelo educacional, pois o estudante tornou-se sujeito do seu processo de aprender.

Referências Bibliográficas

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. Usos e abusos da História Oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MEIHY, J. C. S. B. Manual de história oral. São Paulo, Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História Oral, como fazer como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

THOMPSON, P. A voz do passado: História Oral. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

176

Oral

Pedagogia Universitária

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

CUNHA, M. I., SILVEIRA, J.

mabel@unisinos.br, jossisilveira@gmail.com

Palavras-chave: Educação superior; Mobilidade estudantil; Didática

Introdução

O texto decorre de uma investigação que procura compreender o impacto da internacionalização nos processos de ensinar e aprender na universidade e sua relação com as políticas de democratização da educação superior no Brasil. A internacionalização, atingida por estas perspectivas, significou um forte impacto na educação superior em todos os países. Toma dados de estudantes que participaram do Programa Ciências sem Fronteiras para compreender suas motivações, aprendizagens e desafios. Analisa o contexto em que foi implementado o Programa Ciências sem Fronteiras e seu significado para os estudantes de graduação. De certa forma, como política pública, se dispõem a ultrapassar a dimensão particular dos sujeitos e prever ganhos para toda a sociedade produtiva.

Metodologia

Para desenvolver a investigação selecionamos algumas universidades que aderiram ao Programa CsF, tanto de natureza pública como privada comunitária, representando Estados do sul e do norte do país.

A organização do estudo incentivou a definição de dois públicos preferenciais: os gestores universitários, especialmente aqueles que se envolvem com o Programa CsF e os estudantes que usufruíram dessa oportunidade.

Com os gestores foram feitas entrevistas semi estruturadas em sua maioria presenciais e com os estudantes foram aplicados questionários com perguntas abertas on line. Numa segunda etapa, alguns estudantes, que se dispuseram, foram convidados a dar o seu depoimento pessoal para a equipe de investigadores.

Ao todo foram ouvidos gestores de duas Instituições e 39 alunos das mesmas IES. Também foi feita uma análise dos documentos reguladores do Programa, tanto a nível federal como institucional. Mas o maior interesse foi compreender os movimentos desencadeados em torno de tão importante investimento na qualidade da educação superior. A metodologia se desdobrou nas IES envolvidas, sendo que em uma delas foi feito um seminário para apresentação dos alunos que serviu, ao mesmo tempo de coleta de dados e de divulgação acadêmica do Programa. Os dados foram analisados usando a técnica de análise de conteúdo, onde houve um exercício rigoroso para retirar dos textos degravados, as unidades de sentido.

Resultados e Discussão

No contexto do estudo, realizamos entrevistas com gestores acadêmicos, em especial os envolvidos com a Graduação e com o Programa Ciências sem Fronteiras. Como tomamos IES publicas e comunitárias, algumas observações são comuns aos dois espaços e outras atendem às características de cada um deles.

Foi unânime a valorização que os gestores atribuíram ao Programa, salientando, especialmente, o fato de privilegiar estudantes de graduação, até então, nas políticas públicas brasileiras.

Entretanto explicitaram que as universidades foram pegas de surpresa quando anunciada a primeira edição do CSF, com prazos curtos para a organização interna que respondesse ao Programa. Muitas Instituições não tinham estruturas instaladas para tal. Progressivamente, porém, foram se organizando nessa direção. Os gestores reconhecem que só a continuidade do Programa favoreceu e instrumentalizou melhor a realização das tarefas de seleção, preparação e acompanhamento dos estudantes participantes. Reconhecem, também, que até o presente momento, possuem desafios para chegar ao patamar desejado, pois as próprias equipes da Universidade são aprendizes na gestão do CsF. Ressaltam, porém, que um dos avanços foi contar com o progressivo envolvimento dos Coordenadores de Cursos, quer na seleção e preparação dos candidatos, quer no olhar sobre eles, quando retornam do exterior.

Entre os respondentes há a compreensão de que o Programa seleciona alunos com critérios meritocráticos e, muitos concordam com essa condição. Creem que, em algum nível, ela se impõe, já que os estudantes representam o Brasil no exterior e precisam de um bom aproveitamento que justifique a inversão de recursos públicos nessa direção.

É certo que a exigência do domínio da língua estrangeira traz um componente que se relaciona com o poder aquisitivo familiar dos alunos, pois, em geral, pressupõem a oportunidade de estudos complementares à escola regular. Outro aspecto que apontam é a nota mínima no ENEM, exigida para os postulantes. Aqueles que alcançam este desempenho, em geral, fizeram um percurso de escolarização básica com maior qualidade.

Este é um ponto de tensão entre a internacionalização e a democratização, enfoque principal do estudo por nós desenvolvido. Mas é preciso reconhecer que tem havido esforços para equilibrar os dois pratos da balança. Os dados dos estudantes mostram que para muitos, essa foi a primeira experiência de ida ao exterior, reconhecendo que se não fosse o CsF dificilmente teriam essa oportunidade.

Os gestores reconhecem que a existência de relações institucionais prévias, entre as Universidades e os países para onde se dirigem os estudantes, favorece a qualidade do Programa. Os alunos são recebidos com alguma deferência e as relações acadêmicas são favorecidas por laços que amadurecem e fortalecem as já existentes. Essa condição anuncia, com maior probabilidade, a ampliação e consolidação de estudos e pesquisas conjuntas entre as Instituições, favorecendo novos estágios e projetos em parceria.

Reconhecem que há, em algum grau, um desperdício da experiência dos estudantes numa dimensão coletiva, pois as estruturas acadêmicas não estão suficientemente aptas a explorar o potencial disponível. Mas creem que essa condição vá, aos poucos, sendo superada. Certamente exigirá, para tal, um empenho institucional.

Conclusão

O estudo permite concluir que:

- O Programa Ciências Sem Fronteiras se insere num especial investimento das políticas públicas para internacionalização das IES brasileiras e fomento de conhecimentos e aprendizagens em ciência e tecnologia;

- As Universidades ainda carecem de estrutura adequada para a preparação dos alunos interessados e potencialização das experiências quando os mesmos retornam;

- Os estudantes foram unânimes em valorizar o estágio que fizeram em IES estrangeiras, reforçando as aprendizagens pessoais e culturais;

- Revelaram ter vivido um impacto pelas formas de ensinar e aprender que muito mais apostam no protagonismo e autonomia dos aluno, sendo que foram muitas horas de estudo independente e resolução de tarefas propostas pelos professores;

Referências Bibliográficas

COWEN, Robert. Introdução: O nacional, o internacional e o global. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.) Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas, Brasília: UNESCO/CAPES, 2013, p.405-433.

DEWEY, John. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. Revista Redescrições, ano 3, n.1, p. 50-77, 2011.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. Ensino Superior Unicamp. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível < http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-educacion/cincoverdades-a-respeito-da-internacionalização >. Acesso em: 15 mar. 2015.

POPKEWITZ, Thomas. O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.) Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas, Brasília: UNESCO/CAPES, v. I, 2013, p. 467-487.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. Revista Eletrônica de Educação, v.8, n.1, p.151-163, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma educação multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.

Fonte Financiadora

CNPq.

CAPES/FCT

210

Oral

Pedagogia Universitária

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

XAVIER, A. R. C., AZEVEDO, M. A. R., CARRASCO, L. B. Z.

arezendexavier@hotmail.com, razevedo@rc.unesp.br, li_carrasco@yahoo.com.br

Palavras-chave: Assessoria Pedagógica Universitária; Inovação Pedagógica; Inovação Curricular

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir o papel das Assessorias Pedagógicas, quando inseridas em espaços de inovação curricular. Apoiado no referencial teórico da Pedagogia Universitária, em que as teorias de Elisa Lucarelli e Maria Isabel da Cunha se constituem como balisadoras da pesquisa, esse trabalho busca refletir sobre a concepção que fundamenta e orienta as Assessorias Pedagógicas no contexto da Universidade Nova. Tal modelo curricular, que defende a construção de cursos estruturados em Bacharelados Interdisciplinares, foi fomentado pela política de reestruturação das universidades federais brasileiras, o REUNI, e se expandiu por todo o país, nas universidades federais que aderiram ao programa. Logo, o papel das Assessorias Pedagógicas nesses contextos se torna ainda mais complexo e necessário, o que justifica o recorte de estudos desse trabalho.

Metodologia

Buscando o objetivo, iniciamos pesquisa qualitativa, cujos sujeitos são assessores pedagógicos das universidades que aderiram ao modelo da Universidade Nova. Em levantamento junto ao E-MEC, sistema do Ministério da Educação, verificou-se as instituições que têm cursos de graduação sob o modelo da Universidade Nova regulamentados, sendo 05 na região Nordeste e 02 na Norte; 06 na região Sudeste; e 03 na Sul. A metodologia se ancora em pesquisa do tipo exploratório, compreendendo uma fase heurística feita por reflexão, para compreensão de todo o contexto que permeia o problema. Logo, busca-se a compreensão, via reflexão, de como as Assessorias Pedagógicas Universitárias, constituídas no contexto da Universidade Nova, têm se estruturado, a partir de concepções que permitam corresponder à responsabilidade formativa que nelas recaem, vez que a própria Assessoria é uma diretriz da política que fomenta a inovação curricular. Os instrumentos de pesquisa serão a aplicação de questionário aberto e a análise documental dos documentos que regem as assessorias, dos PDI das universidades e PPP dos cursos. O questionário aberto amplia as possibilidades técnicas, porque exige respostas pessoais e espontâneas e permite mais tempo e liberdade para o sujeito formular suas respostas, de forma refletida. Pela dimensão territorial do recorte da pesquisa (nacional), o questionário será virtual, pela plataforma Google Drive. Já a análise documental permite a obtenção de informações específicas e de naturezas diversas, ao tratar dos documentos que formalizam as políticas institucionais que regem as Assessorias. Viabiliza a compreensão das concepções político-filosóficas que orientam as instituições na implantação desses setores.

Resultados e Discussão

O modelo curricular da Universidade Nova trouxe para a prática pedagógica docente

conceitos instituídos como pilares, que representam desafios ao docente universitário. Assim, segundo Xavier (2014), há fragilidades conceituais na prática pedagógica desse docente, no que se refere aos conceitos que representam os pilares da inovação curricular, que conduz a limitações na inovação das práticas. Logo, mesmo frente a possibilidade de inovação são observadas práticas que repetem a concepção dominante de reprodução do conhecimento. Esse fato, por si só, remete à necessidade de reforço dos espaços formativos para construção de novos saberes para a docência. Contudo, por fomentar a inovação curricular, o REUNI instituiu como diretriz a oferta de apoio pedagógico aos docentes universitários inseridos no contexto de inovação curricular, no intuito de lhes criar suporte à inovação. Isso posto, percebe-se que recai na Assessoria Pedagógica a responsabilidade de promover espaços formativos que apoiem os docentes na construção de novos saberes, porque há "a crença de que o desenvolvimento profissional dos docentes está ligado ao compromisso institucional e que para seu êxito a figura das Assessorias Pedagógicas Universitárias é fundamental" (CUNHA, 2014, p. 333). Ainda, cabe a esta Assessoria um rol formativo relacionado ao processo de ensino e de aprendizagem, à avaliação e à formação pedagógica do docente (LUCARELLI, 2004). Nesse cenário, é necessário refletir como as Assessorias Pedagógicas Universitárias, constituídas no contexto da Universidade Nova, são concebidas. A literatura tem pouca produção sobre os contextos instituídos pela Universidade Nova, mas a reflexão teórica sobre as Assessorias Pedagógicas conduz ao entendimento de que elas precisam proporcionar espaços institucionais formativos para os docentes. No contexto da Universidade Nova, portanto, essa proporção parece se dilatar. Nesses contextos é necessário, ainda mais, assumir a institucionalização no sentido de promoção e valorização, em níveis institucionais, de espaços coletivos de formação. Essa institucionalização não se refere à verticalidade de imposições de órgãos da instituição; pelo contrário, origina-se na horizontalidade da construção de espaços formativos, que são coletivos e que, por tais características, se transformam em lugares de formação (XAVIER, 2014). Concebemos, portanto, a institucionalização como resposta às contradições encontradas nos estudos de Lucarelli (2003, 2004) e Cunha (2007), em que verificam que as iniciativas de práticas inovadoras, que fazem rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, são ações individuais. Logo, os espaços formativos construídos pelas Assessorias Pedagógicas precisam ser capazes de encorajar o salto para a inovação pedagógica, construindo uma valorização institucional ainda ausente (XAVIER, 2014). Mas, para tanto, as Assessorias Pedagógicas Universitárias precisam permanentemente trabalhar processos de autoformação, de forma a evidenciar as concepções que fundamentam seu trabalho, e que lhe dê condições efetivas para desenvolverem com sucesso o rol de atividades de que é competente.

Conclusão

O fato de esta pesquisa estar em fase inicial de desenvolvimento torna inviável a apresentação de conclusões, vez que seriam aligeiradas, negligentes. No entanto, desde esta fase é possível elaborar reflexões que consideraram pontos imprescindíveis para a compreensão do papel da Assessoria Pedagógica Universitária, no contexto de inovação curricular da Universidade Nova. Dentre estas, a principal reflexão remete ao papel destas Assessorias neste contexto, porque devem estruturar seu trabalho sobre concepções que correspondam à responsabilidade formativa que nelas recaem. É fundamental que estas Assessorias se preparem para desenvolver seu trabalho nesse contexto, porque refletirá na formação pedagógica dos docentes. É preciso que as Assessorias se autoformem para instituírem espaços formativos que apoiem o docente na superação dos desafios, trazidos pelos pilares dos modelos curriculares inovadores.

Referências Bibliográficas

CUNHA, Maria Isabel da; Lucarelli, Elisa (Orgs.). Estratégias de qualificação do ensino e o

assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Crisciúma: UNESC, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007.

LUCARELLI, Elisa (Org.). El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Tese de Doutorado. Buenos Aires: UBA, 2003.

_____. El asesor pedagógico en la universidad: de la teoria pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2004.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. Rio Claro: UNESP, 2014 (Dissertação de Mestrado).

223

Oral

Pedagogia Universitária

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

WAGNER, F.

flv.wagner@gmail.com

Palavras-chave: Currículo; Ensino Superior; Pedagogia Universitária; Competências Pedagógicas

Introdução

O presente trabalho foi gerado no âmbito do Curso de Doutoramento em Educação na especialidade de Formação de Professores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/PT. A discussão se dá dentro do campo da pedagogia universitária, a qual ganhou nos últimos anos grande repercussão, constituindo-se num campo profícuo ao debate sobre o trabalho do docente universitário (CUNHA, 2007). Na busca de ampliar e qualificar os espaços de formação continuada dos professores universitários é que propomos identificar as competências pedagógicas que são exigidas do docente universitário, a partir das transformações curriculares da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) Brasil, a fim de conhecer e compreender as necessidades de formação contínua que emergem desse contexto.

Metodologia

O estudo inscreve-se no paradigma interpretativo e a metodologia é de natureza qualitativa, com características de estudo de caso. Usamos o estudo de caso, na medida em que a investigação se deu numa determinada instituição que permitiu uma contextualização ampla, aprofundada e detalhada sobre o objeto em estudo (YIN, 2005). O espaço que desenvolvemos a pesquisa foi a Universidade do Sul de Santa Catarina. Escolhemos os Cursos da Área da Saúde do Campus Universitário da Grande Florianópolis. Os motivos foram: interesse das Coordenações dos Cursos; o histórico da participação desses professores na construção do novo currículo e a adesão nas atividades de formação continuada ofertadas pela Unisul.

Os procedimentos para essa pesquisa foram: a análise documental do Projeto Pedagógico Institucional, aplicação de um roteiro de entrevista com 10 gestores e a elaboração de um formulário/questionário aplicado com 60 docentes, com perguntas fechadas e abertas, o público alvo foi proveniente da área da saúde, os quais são pioneiros na implantação do novo currículo da UNISUL no primeiro semestre de 2013. Esclarecemos que nesse artigo realizamos um recorte dos dados coletados, nos detemos à análise das respostas sobre a pergunta: Quais são as competências pedagógicas requeridas do professor universitário para implantar o novo Currículo da Unisul?

Resultados e Discussão

Para analisar as competências pedagógicas, precisamos conceituá-la, então partimos da compreensão da enciclopédia sobre Pedagogia Universitária (2006, p.102) que aponta a seguinte definição (…) capacidade do professor atuar nos cenários educativos com uma atitude critíco-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética. Logo, se amplia para um processo de reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o próprio desenvolvimento profissional e a dimensão política que permeia toda a ação

docente. Partimos dessa compreensão para analisar o currículo prescrito, o Projeto Pedagógico Institucional da Unisul, o qual levou quatro anos (2009-2013) para ser elaborado, utilizou uma metodologia participativa, tendo o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, em especial os professores. Esta reforma foi teórico e prática, propôs uma inovação curricular que busca romper com as disciplinas isoladas, com a centralidade do conhecimento no professor, envolveu a pesquisa e a extensão no ensino, quebrou a ideia da sala de aula como único espaço de aprendizagem e com o trabalho isolado do professor. Ela usa tendências do mercado, mas respeita a missão da universidade, a qual faz investigação científica e análise da sociedade, proporcionando incentivos para melhorar a qualidade acadêmica. Os resultados obtidos até ao momento apontam para a constatação que as competências pedagógicas são próximas entre o que dizem o currículo, os gestores e os professores. São dinâmicas e retratam a construção social e os desafios profissionais da época e do contexto vivido, identificadas como: saber formar por competências; saber trabalhar o ensino com pesquisa e extensão; planejar e desenvolver atividades formativas que coloquem o estudante em ação; diversificar ambientes de aprendizagem relacionados com o campo de atuação profissional; avaliar de forma processual por competências; trabalhar de forma integrada as certificações, desenvolver a interdisciplinaridade. Para desenvolver tais competências será necessário ações da instituição e dos professores para que assumam suas responsabilidades formativas. A instituição poderá utilizar os dados da pesquisa para reestruturar o programa de formação continuada atendendo as necessidades de formação dos docentes, contando com assistência pedagógicas para promover ações de cunho coletivo e individual. Compreendemos que levantar as competências pedagógicas do professor universitário é se aproximar das necessidades de formação e poder fundamentar a tomada de decisão para planejar e executar as práticas de formação nas universidades, já que muitas formações recebem críticas sobre seu distanciamento das necessidades de formação dos seus formandos, pela falta de clareza dos seus objetivos ou por serem denominadas como utópicas. Mas para isso é imprescindível o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor, essa é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática.

Conclusão

A partir do cenário brevemente apresentado vale avançar nos estudos para refletir sobre os desafios que estas transformações curriculares tem implicado na atuação do trabalho docente desde 2013, ano em que iniciou a implantação do novo currículo. Compreendemos que nessa pesquisa foi fundamental não constatar as competências pedagógicas prescritas apenas pelo currículo, foi necessário ouvir os sujeitos para entender como percebem as competências pedagógicas necessárias para o exercício da sua profissão. Porém, não basta reconhecer as necessidades pedagógicas, é preciso suprí-las, e uma das formas dos docentes transformarem as necessidades em competências pedagógicas é por meio da formação continuada que deve ser planejada levando em conta as necessidades de formação do docente universitário.

Referências Bibliográficas

BRASIL. CNE. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC/CNE/CES. Parecer nº 776/97 de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, 1997.

CATANI, A. M., Oliveira, J. F. de & Dourado, L. F. (2001). Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p.1-9 ago, 2001.

FERNANDES, M. R. “Modernismo e Inovação na Pós-Modernidade –Perspectivas Curriculares”, Porto Editora. Porto, 2000.

UNISUL. Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL. Tubarão/SC, Brasil, 2010.

282

Oral

Pedagogia Universitária

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

LARA, R. C., TURNES, L., BIANCHETTI, L.

rafael_dez@hotmail.com, luh_turnes@hotmail.com, lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Pós-Graduação; Espaço-Tempo de Trabalho

Introdução

A incorporação de tecnologias digitais na vida em geral e no âmbito do trabalho e da educação, mais especificamente, tem acarretado mudanças significativas. Na pós-graduação essas mudanças repercutem na produção e veiculação do conhecimento, na necessidade de qualificação para uso de determinadas tecnologias e no redimensionamento espaço-tempo que o seu uso propicia. Sob a lógica do "modelo CAPES de avaliação" (SGUISSARDI, 2006) com o decorrente produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho docente (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009), neste estudo procuramos analisar e discutir como o uso das tecnologias repercute na dimensão espácio-temporal do trabalho de alunos e professores de cursos de Doutorado em Educação.

Metodologia

O presente estudo resulta das interfaces de uma pesquisa de mestrado e de uma pesquisa de doutorado em Educação de uma universidade pública da Região Sul do Brasil e que convergem com a análise das repercussões da implementação de tecnologias na pós-graduação. Nosso objetivo é analisar as repercussões dos usos das tecnologias na dimensão espácio-temporal do trabalho na PG realizado por doutorandos e docentes de cursos de Doutorado em Educação a partir das seguintes indagações: 1) Quais as relações entre o uso das tecnologias e a otimização do tempo de pesquisa e trabalho na PG? 2) Quais as relações entre os usos das tecnologias e o prolongamento de tempos e a ampliação de espaços de trabalho na PG? 3) Quais as repercussões do uso de tecnologias na vida/trabalho dos envolvidos com a PG em função do redimensionamento espaço-tempo?

O estudo com doutorandos foi realizado por meio de entrevista com 16 discentes de uma universidade pública da Região Sul, com análise dos dados sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O estudo com docentes foi realizado por meio de questionário, junto a 293 professores dos 48 cursos com pelo menos uma tese defendida até 2015, das cinco regiões brasileiras e sob a perspectiva quali-quantitativa e com o uso da análise de discurso para as questões abertas (ORLANDI, 2009). A construção dos eixos de análise deu-se em função das indagações que balizaram o estudo.

A junção de Bardin e Orlandi, neste trabalho, justifica-se por fundindo a análise de duas pesquisas.

Resultados e Discussão

Partimos das premissas de que a pesquisa e o trabalho na PG, em função das políticas de avaliação e controle por parte dos órgãos reguladores, mantêm relações com as temporalidades e ritmos de trabalhar e produzir. Decorre desse panorama o aligeiramento

da formação, o produtivismo (ZUIN; BIANCHETTI, 2015) e o capitalismo acadêmico (SLAUGHTER; RHOADES, 2004), a intensificação do trabalho (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009) que tem levado a um "mal-estar na academia" (TREIN; RODRIGUES, 2014), dentre outros aspectos. Acrescenta-se que o emprego de tecnologias pode levar à emergência do tecnoestresse (CARLOTTO, 2010), conduzindo o trabalhador a uma condição de "infoproletário" (ANTUNES; BRAGA, 2011).

Em nossos estudos evidencia-se uma predominância de uso das tecnologias nas atividades de pesquisa e trabalho na pós-graduação, exacerbando-se em aspectos operacionais. Tanto estudantes quanto professores convergem no sentido de que os usos das tecnologias propiciaram a otimização do tempo de pesquisa e trabalho sob alguns aspectos, como a organização de dados, acesso a pesquisas e a pesquisadores, bem como práticas de orientação virtual que dispensam deslocamentos físicos. Alguns estudantes manifestam-se no sentido de que sem o uso de tecnologias não seria possível concluir o doutorado no prazo estipulado, no entanto, as facilidades de acesso coexistem com o excesso de informações (MARTINS, 2008) e com os riscos de se cair nas "armadilhas da rede". Paradoxalmente, muitos professores denunciam a perda de privacidade e a instauração de uma cultura de total disponibilidade do orientador, que a qualquer tempo pode ser requisitado.

Entre professores, é consenso que o que mais se alterou no trabalho docente com o uso das tecnologias é a dimensão espaço-tempo de trabalho. São notórias as manifestações de que o uso das tecnologias tem contribuído para a intensificação do trabalho, que agora é full time (sic) e que leva o trabalhador a uma condição de atemporalidade: há um borramento de fronteiras de tempos e espaços de trabalho e de lazer e a maioria dos docentes reserva um tempo do seu horário de descanso para checar e-mail de trabalho. Em um contexto em que "o trabalho vem pelo ar" (sic), via tecnologias digitais e móveis, a ampliação de tempos de trabalho para além do contrato formal não apenas evidencia a precarização do trabalho docente, como também aponta para uma tessitura 24/7 (horas do dia/dias da semana) de trabalho (CRARY, 2014), levando à precarização das condições de trabalho e saúde.

Como consequência do redimensionamento espaço-tempo e das políticas de regulação da pós-graduação, tanto entre estudantes quanto professores evidencia-se ocorrências de problemas ergonômicos, ergológicos e de (tecno)estresse em função do uso intenso das tecnologias. Tanto no caso de estudantes quanto no de professores, a otimização do tempo que o uso das tecnologias propicia em algumas tarefas não reverte em mais tempo livre: ao contrário, compele os envolvidos a estarem cada vez mais conectados e a produzirem mais. Muitos manifestam-se que desconectar-se do trabalho em momentos de lazer implica desconectar-se das tecnologias, algo que tem se constituído como um desafio no âmbito da cultura digital.

Conclusão

Compreendendo a dimensão instrumental das tecnologias, sua incorporação na pós-graduação tem servido tanto como estratégia para fazer frente ao desafio do tempo de conclusão do doutorado quanto como mediadora para extensificar o trabalho para outros tempos e espaços, originalmente de lazer e descanso. As demandas do produtivismo acadêmico e o aligeiramento da formação têm colonizado qualquer tempo e qualquer espaço em tempos e espaços de trabalho na pós-graduação, entre estudantes e professores. Neste processo, os usos das tecnologias adquirem um caráter paradoxal: agiliza processos, otimiza o tempo em algumas tarefas, mas não garante mais tempo livre e melhores condições de pesquisa e trabalho. Ao contrário, propicia a diminuição do tempo de ócio e favorece o escoamento de mais trabalho a estudantes e professores.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Orgs.). Infoproletários. Degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARLOTTO, M. S. Fatores de risco do tecnoestresse em trabalhadores que utilizam tecnologias de informação e comunicação. Estudos de Psicologia, n. 15, p. 319-324, set./dez. 2010.

CRARY, J. 24/7 – capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MARTINS, F. M. Impressões Digitais: cibercultura, comunicação e pensamento contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação" – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? Perspectiva, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., J. dos R. Trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. Rev. Bras. Educ. [online]. 2011, vol.16, n.48 [cited 2013-04-04], pp. 769-792. Acesso em 10 de dez. 2014.

ZUIN, A. A. S.; BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do 'publique, apareça ou pereça': um equilíbrio difícil e necessário. Cadernos de Pesquisa, v. 45, p. 720-750, 2015.

284

Oral

Pedagogia Universitária

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

BORGES, D. S., TAUCHEN, G., SOUZA, N. C.

daniele.uab@gmail.com, giotauchen@gmail.com, neusibio@hotmail.com

Palavras-chave: Inserção Profissional; Docência; Professor Iniciante

Introdução

O estudo apresenta uma pesquisa que foi desenvolvida durante o período do doutoramento sanduíche, realizado no âmbito do Programa de Cooperação Internacional CAPES/AULP com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG/Brasil e a Universidade de Cabo Verde – UniCV/Cabo Verde. A oportunidade de experienciar a cultura científica de outro país mobilizou as autoras para desenvolver um estudo acerca do início da carreira docente dos professores atuantes na UniCV. A Universidade de Cabo Verde é uma instituição jovem, foi fundada no ano de 2006, sendo a única instituição pública de ensino superior no país. Desse modo, o presente artigo visa discutir, a partir da compreensão de professores iniciantes da UniCV os movimentos construtivos da escolha e inserção profissional destes sujeitos no contexto universitário.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se ancora, metodologicamente, na investigação narrativa. Optamos pela investigação narrativa, pois esta tem, em suas bases o objetivo do entendimento da experiência docente. No contexto cabo-verdiano não encontramos estudos que tratem especificadamente do professor iniciante. Em Cabo Verde jovens professores estão chegando na universidade e assumindo diferentes papeis. Os cargos administrativos, por exemplo, coordenação de curso, são um dos lugares em que os professores iniciantes já vêm assumindo as tarefas, por isso realizamos este estudo visando colocar em relevo as experiências destes sujeitos. Para tanto, primeiramente, foi realizado o contato com os departamentos e com as coordenações de curso que nos indicaram os docentes iniciantes atuantes na instituição, em seguida foram agendados encontros para apresentação da pesquisa e convite para participação aos possíveis sujeitos. Nessa perspectiva, foram entrevistados cinco professores iniciantes da área das ciências da educação, da ciência e tecnologia, da matemática aplicada e da tecnologia da informação, com menos de três anos de atuação no ensino superior, integrantes efetivos do corpo docente da UniCV. O caráter interpretativo oportunizado pela investigação narrativa possibilitou a produção, com base nas narrativas docentes, de três eixos temáticos: inicialmente são problematizados movimentos construtivos da docência destes sujeitos. Após são destacados o processo de inserção profissional e narrativas acerca das primeiras experiências no ensino superior. Posteriormente, discutimos a relação entre a pesquisa e o ensino nos primeiros anos de atuação no ensino superior.

Resultados e Discussão

Os resultados nos permitiram situar estes docentes na sua história reconhecendo as motivações e caminhos percorridos até a escolha pela docência como profissão. Em Cabo Verde, ainda não existe uma efetiva preocupação por parte da UniCV em pensar estratégias para atender os docentes iniciantes na carreira. No entanto, esta é uma opção

de muitos jovens recém formados, uma vez que trabalhar na referida instituição, segundo os docentes entrevistados, envolve melhores condições de trabalho e reconhecimento social. Quando problematizamos o período de inserção profissional entendemos que a socialização profissional expressa na interação com os alunos, nos processos de gestão e de organização do tempo na instituição, no encontro com os colegas de trabalho e na sala de aula, produz a prática da profissão. Ou seja, as situações cotidianas, ou seja, as realidades do trabalho e seus saberes modificam-se, chocam-se e transformam-se em experiências. De acordo com as narrativas este período desenrola-se individualmente sendo raras atividades que busquem orientar e dialogar acerca dos desafios e dilemas que fazem parte desta fase de inserção à docência. Assim como em algumas universidades no Brasil, em Cabo Verde ainda é incipiente a discussão sobre um sistema de apoio, que tenha como foco principal a permanência e o bem estar do docente iniciante. Segundo os professores investigados, apesar dos momentos de observação como estudantes, da formação inicial e de outras experiências que contribuem com a profissionalização espaços para formação continuada são precisos para discussão das suas ações e reconhecimento profissional. Desse modo, entendemos que são vários os aspectos que precisam ser considerados e que constituem o cotidiano daquele que opta pela carreira docente. Dentre eles, podemos destacar a cultura dos pares, as regras institucionais, o conhecimento dos conteúdos e das metodologias, o relacionamento com os colegas e com os estudantes, a conduta a assumir, entre outros. Tantas exigências, de acordo com as narrativas, podem desencadear nas primeiras experiências docente, situações constrangedoras e conflitantes. Já sabemos que situações de insegurança são recorrentes nos primeiros anos de docência, o que queremos alertar é que este período acaba sendo superado através de um esforço pessoal de reflexão e avaliação continuada. No que tange a relação pesquisa e ensino, este último é a atividade mestra desta instituição, ficando a pesquisa como atividade de iniciativa pessoal. Desse modo, compreendemos que o professor iniciante sozinho nem sempre será capaz de protagonizar uma investigação científica juntamente com a produção das aulas. Mas, se há a possibilidade de inserção em grupos de pesquisa e aprendizagem com professores mais experientes, estabelece-se o diálogo entre os mesmos e com isto abre-se caminho para a mútua reflexão e conquista constante pelo professor iniciante dos rituais e atividades de um docente do ensino superior. Segundo os professores investigados a inserção em grupos de pesquisa ainda é um desafio em virtude da quantidade de aulas semanais, no entanto eles percebem que esta é uma possibilidade formação continuada e envolvimento com a pesquisa.

Conclusão

Por fim, esta investigação possibilitou a compreensão de que a realidade social do país é ainda muito frágil e com poucas oportunidades de trabalho. Nesse sentido, a instituição universitária em Cabo Verde mostra-se como uma possibilidade de estabilidade e status profissional a estes docentes. O estudo também revela que a perspectiva da pesquisa na universidade e na formação de professores ainda é incipiente. O trabalho docente é para o ensino, ficando a pesquisa como uma atividade extra e pouco valorizada pela instituição, principalmente por se tratarem de professores iniciantes. No entanto, estes docentes são protagonistas da sua autoformação e estão num período de reelaboração constante dos saberes apreendidos em sua formação inicial.

Fonte Financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/PROGRAMA AULP

285

Oral

Pedagogia Universitária

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

SOUZA, N. C., BORGES, D. S., TAUCHEN, G.

neusibio@hotmail.com, daniele.uab@gmail.com, giotauchen@gmail.com

Palavras-chave: Laboratório Didático; Ciências Biológicas; Aprendizagens

Introdução

Quando temos por referência os cursos de Ciências Biológicas e a matriz curricular, nos deparamos com uma considerável carga horária desenvolvida no espaço do laboratório didático. No entanto, nosso interesse investigativo sobre o laboratório didático não justificasse somente nesse fato. O uso do laboratório didático pode contribuir com a diversificação de atividades, com o trabalho em grupo, com a aproximação entre professor e aluno, entre outros aspectos que nos levam a compreendê-lo como um ambiente cognitivo apropriado ao ensino e aprendizagem de ciências (HODSON, 1996). Dessa maneira, nosso objetivo é investigar as percepções de alguns estudantes de Ciências Biológicas a cerca das atividades e das aprendizagens mediadas pelos seus professores no laboratório didático.

Metodologia

Esta pesquisa de cunho qualitativo foi realizada no contexto dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Eduardo Mondlane – Maputo/Moçambique. No ano de 2014, no primeiro semestre, ocorreram dois encontros com os estudantes dos quatro cursos de Ciências Biológicas da referida universidade, dos quais participaram 93 discentes: 20 alunos da Licenciatura em Biologia Aplicada, 18 alunos da Licenciatura em Biologia Marinha, Aquática e Costeira, 33 alunos da Licenciatura em Ecologia e Conservação da Biodiversidade Terrestre e 22 alunos Licenciatura em Biologia e Saúde, todos matriculados no segundo ano. Apesar de estarmos nos referindo a discentes matriculados em 4 cursos distintos, optamos por analisar todas os questionários em conjunto, pois nos dois primeiros anos as disciplinas são ofertadas em conjunto.

A estes estudantes foi solicitado o preenchimento de um questionário, no qual foram especificadas 23 alternativas referentes a ações ou aprendizagens possivelmente mediadas pelos docentes no espaço do laboratório. Assim, os mesmos foram orientados a assinalar aquelas que compreendiam como sendo constituintes das aulas laboratoriais.

A análise dos dados organizou-se em três momentos: primeiramente foi realizada a leitura de todos os questionários, após foi procedida uma categorização dos elementos em recorrência e por fim foram construída categorias para discussão dos resultados.

Resultados e Discussão

Os resultados da análise dos questionários nos apresentam um panorama de como o laboratório tem sido utilizado nos cursos investigados. Optamos por dar destaque às atividades/aprendizagens que tiveram mais de 70% e aquelas que tiveram menos de 30% de indicações, uma vez que, compreendemos que as mais indicadas estejam de fato sendo realizadas com mais frequência, enquanto que as menos indicadas estejam sendo pouco desenvolvidas, já que foram lembradas por uma minoria.

De acordo com os estudantes, as aulas laboratoriais ainda têm sido realizadas a partir do uso de roteiros pré-estruturados (82%), com a função de ilustrar o material ensinado nas aulas teóricas (84%) e com a produção de relatórios escritos como atividade final (88%). De acordo com Andrade, Diniz & Campos (2011), esse seria um uso tradicional do laboratório didático. Pavón et. al. (2010), compreendem que as atividades laboratoriais costumam ser guiadas por atividades confirmatórias de teorias já estudadas, mas também são planejadas a partir de instruções práticas, dando assim a ideia de que basta seguir as recomendações pré-estabelecidas que chegamos aos resultados esperados. Assim, o laboratório didático pode passar a ser compreendido como um espaço limitado, de medição e de alcance de resultados.

O laboratório didático também foi reconhecido como um ambiente de discussão e interação, pois 83% reconheceram que a análise dos resultados é estruturada a partir da discussão e interação do grupo, 86% que há o incentivo para a participação e a colaboração entre os estudantes e 72% que amplia a interação entre o professor e o aluno. Souza (2015), ao investigar um curso de Ciências Biológicas descreve o laboratório como um ambiente potencializador de interações, não apenas entre os sujeitos que ali estão, mas também dos estudantes com os fenômenos estudados. Afirma que "é importante que o professor tenha a sensibilidade e o interesse de provocar a interação, para que, a partir dela o aluno possa expor suas ideias, escutar a dos colegas e, assim, refletir sobre as suas afirmações e compreensões" (p. 67).

Por outro lado, duas afirmativas foram pouco indicadas pelos estudantes: propõe a resolução de problemas cotidianos (28%) e vincula o desenvolvimento de atividades práticas com a resolução de problemas do cotidiano (19%). Tais resultados podem nos indicar que há falta de contextualização dos saberes. Para Moraes (2004), a contextualização é um movimento de estruturação curricular que tem o contexto como princípio. Uma forma de estruturar as situações de aprendizagem a partir dos contextos dos estudantes.

Conclusão

A partir do presente estudo compreendemos que o laboratório didático no contexto dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Eduardo Mondlane, apesar de ser utilizado de uma forma mais tradicional, uma vez que, aulas laboratoriais ainda são orientadas por roteiros pré-definidos e finalizadas com a construção de relatórios, também tem sido um forma de dinamizar as aprendizagens, já que possibilita atividades mais dinâmicas e com uma participação mais ativa dos estudantes, seja na interação com os colegas, com os professores ou até mesmo com os equipamentos e objetos disponibilizados no laboratório didático. De acordo com os resultados, também percebemos que pode haver um maior esforço na integração dos conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos cotidianos e socioambientais.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, A. C.; DINIZ, L. G.; CAMPOS. J. C. C. Uma Metodologia de Ensino para Disciplinas de Laboratório Didático. Docência no Ensino Superior. v. 01, n. 01. 2011.

HODSON, D. Practical work in school science: exploring some directions for change. Interna¬tional Journal of Science Education. v. 18, n. 7, p. 755-760. 1996.

MORAES, R. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio: currículos em processo permanente de superação. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí. 2004.

PAVÓN, Z. S.; SOTO, J. B.; PIETRO, C. A.; ARAQUE, J. A. Las prácticas de laboratorio en la formación del profesorado de química. Un primer acercamiento. Revista electrónica

diálogos educativos. v. 9, n 18. 2010.

SOUZA, N. C. Laboratório didático: potencialidades, desafios e experiências formativas. 2015. 141f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

Fonte Financiadora

CAPES - AULP

332

Oral

Pedagogia Universitária

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

SOARES, C., VOLPATO, G.

charlene@unesc.net, giv@unesc.net

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Qualidade no Ensino; Angola

Introdução

Os cursos superiores no Brasil têm sofrido influências nos últimos anos tendo em vista os impactos causados pela globalização e pelos processo de internacionalização e democratização do acesso à Educação Superior. às vistas disso, a mobilidade acadêmica têm se acentuado tanto de estudantes brasileiros indo ao exterior quanto de estudantes vindo ao Brasil. Neste sentido o objetivo do estudo foi compreender as políticas de estímulo à internacionalização no ensino superior, analisando as motivações, os problemas enfrentados e as perspectivas futuras dos estudantes africanos que optaram em fazer a graduação no Brasil, bem como a percepção dos gestores universitários sobre os impactos dessas experiências. Como base teórica, reuniram-se conceitos de Bartell (2003), Barnett (2001), Knight (2004), Green Baer (2001), Bourdieu (1998) e Morosini (2006), dentre outros.

Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa que para Neves (1996, p. 1) é: “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados [...]”. É percebido por essa definição, que nesta pesquisa não há preocupação em produzir dados numéricos manipuláveis em fórmulas matemáticas e destinados à construção de gráficos e tabelas que retratam de forma reducionista os achados. Com base em Gil (1999), na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de análises considerando os embasamentos teóricos. A pesquisa foi realizada no ano de 2014 e 2015 e teve como lócus a Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unesc, tendo em vista a aproximação dos autores com a Instituição e o conhecimento sobre o grande número de estudantes estrangeiros nela existentes. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: questionário com estudantes estrangeiros e entrevistas semiestruturada com os coordenadores de cursos de graduação e diretores de Unidades Acadêmicas da Instituição. Os dados coletados foram organizados em quadros de análise e interpretados a luz dos princípios da Analise de Conteúdo. O processo de organização e análise dos dados, de acordo com Bardin (2011), é formado por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (2011), com resultados significativos podemos realizar inferência na busca de interpretações com relação aos objetivos traçados na investigação.

Resultados e Discussão

A pesquisa teve como lócus a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e está em fase de conclusão. Responderam ao questionário oitenta e sete estudantes, dentre os cento e oitenta e sete que foram convidados a participar. Foram entrevistados doze

coordenadores de cursos de graduação, dois diretores de Unidades Acadêmicas e uma pró- reitora da IES. O estudo demonstrou que os principais motivos de os estudantes terem escolhido o Brasil para fazerem sua graduação foram: a qualidade de ensino ser superior ao do país de origem, terem a possibilidade de conhecer novas pessoas e culturas, maior valorização do diploma estrangeiro, o leque de opção de cursos de graduação e de formação profissional oferecido. No que concerne aos problemas enfrentados por eles apresentam aspectos metodológicos do ensino, em relação ao conteúdo e a relação professor e aluno. O ensino no Brasil é visto pelos estudantes como sendo mais prático e no país de origem, mais teórico. Revelam que precisaram se adaptar com a perspectiva de aprender por meio de projetos de pesquisa e extensão, pois proporciona um aprendizado melhor porque insere o estudante na prática de fato. Embora a grande maioria do estudantes africanos falem a língua portuguesa, a linguagem e escrita é um problema segundo eles, pois as há questões semânticas com a variação linguística no Português. O aspecto financeiro também se constitui como um problema já que a maioria deles arca com suas despesas. O racismo sentido por eles tanto na sala de aula quanto na vida social, também, foi apresentado como um problema a ser enfrentado por eles. Em relação as perspectivas de futuro os estudantes africanos valorizam o crescimento e reconhecimento pessoal pela formação no exterior, a qualificação profissional e compromisso com a reconstrução e o crescimento de seu país de origem, principalmente os de origem angolana, que são a maioria, uma vez que o país passou por uma Guerra Civil em 1975 que se estendeu até 2002. Neste contexto, os estudantes Angolanos participantes dos processos de intercâmbio estudantil, trazem consigo esse desejo forte de ajudar a reconstruir o seu país, por meio da qualificação profissional. No que concerne o desenvolvimento tecnológico do país, fica claro também, por meio das respostas do questionário, que esse também é um dos motivos de virem procurar uma formação fora do país. Na visão dos gestores entrevistados os impactos que ocorreram com a internacionalização no ensino superior são as contribuições trazidas pelos estudantes estrangeiros, as experiências compartilhadas com outras culturas e a necessidade de se criar espaços de reflexão sobre essa nova realidade, para que possam melhor desenvolver suas atividades de docentes e gestores. Em linhas gerais, a interação cultural e as reflexões sobre a prática docente, a partir das experiências contadas por alunos que estudam na Universidade e ainda as trocas de experiências são impactos citados por todos os gestores com relações às ações de intercambio promovidas na Universidade.

Conclusão

O estudo demostrou que as políticas de internacionalização repercutem significativamente nas práticas pedagógicas e na qualidade do ensino na Instituição, dado a ampliação de aspectos culturais e compartilhamento de experiências. A oportunidade de conhecer novas pessoas, outras culturas, acrescido da valorização do diploma estrangeiro, somando com a variedade de opção de cursos e de formação profissional, são algumas motivações de vir estudar no Brasil. Quanto aos desafios, às dificuldades na metodologia, o aspecto financeiro, a variação linguística e a presença do racismo, são fatores a serem enfrentados por eles, almejando o sonho da formação de qualidade. A possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos com a experiência de formação superior no Brasil para ajudar os seus países de origem é a maior expectativa dos estudantes africanos.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

BARNETT, R. Los limites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

BARTELL, M. Internacionalização of universities: a university-culture-based framework. Higher Education. Manitoba, Winnipeg, 2003, p. 37-52.

BOURDIEU. P. “O campo científico”. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu. Sociologia. São Paulo. Ática, 1988.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI. Visão e Ação, Brasília: Imprenta, v. 8, n. 17, p. 83-89, 1998.

GREEN, M e BAER, M. Global learning in a new age: The Choronicle of Higher Education, USA, v. 48, November 2001.

KNICHT, J. Internacionalização remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in Internacional Education. Sage Publications, v. 8, n.1, spring 2004, p. 5-32.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. Editora da UFPR. Educar. Curitiba, n. 28. 2006, p. 107-127.

ROYERO, J. Contexto mundial sobre la evaluación en lãs instituciones de educación superior.2002.Disponívelem:< http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/334ryer > acesso em: 16/05/2015.

UNESCO. Tendências da educação superior para o século XXI. In: Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 5 a 9 de outubro de 1998, Paris. Anais, Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

Fonte Financiadora

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) / Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

410

Oral

Pedagogia Universitária

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

VOLPATO, G., BRESSAN, F. C. O.

giv@unesc.net, fran_bressan@unesc.net

Palavras-chave: Internacionalização; Mobilidade Acadêmica; Ensino Superior

Introdução

A internacionalização do ensino superior vem se intensificando no Brasil, por meio de políticas públicas de mobilidade acadêmica. O Programa Ciências sem Fronteiras proporciona aos estudantes de graduação uma bolsa para estudos em universidades do exterior, no período de seis meses a um ano. Este processo tem impactado não só os participantes, mas as Instituições. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi compreender a internacionalização no ensino superior que ocorre por meio dos programas de mobilidade acadêmica, estimuladas pelo fenômeno da globalização e analisar as decorrências desse processo nas experiências de formação acadêmica dos participantes e os reflexos deste movimento no âmbito dos cursos de graduação e da instituição.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de cunho exploratório, com abordagem qualitativa. As técnicas de coleta de dados foram questionários, respondidos por 10 (dez) estudantes que estavam em universidades estrangeiras, e entrevista semiestruturada, com 10 (dez) estudantes que já haviam retornado do programa de mobilidade. A entrevista semiestruturada, também, foi utilizada com 13 (treze) coordenadores de cursos de graduação, com 3 (três) diretores das Unidades Acadêmicas, com 1 (um) coordenador de ensino das Unidades Acadêmicas e com uma pró reitora. A pesquisa foi realizada no ano de 2015 e teve como lócus a Unesc, tendo em vista a aproximação dos autores com a Instituição e o conhecimento sobre a participação de estudantes no programa Ciências sem Fronteiras e Santander Universidades – Programa de Mobilidade Acadêmica. Os dados coletados foram organizados em quadros de análise e interpretados a luz dos princípios da Analise de Conteúdo, que para Bardin (1979) possibilita compreender melhor o discurso, aprofundar suas características e extrair as passagens mais importantes. Para o autor a análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O processo de organização e análise dos dados, de acordo com Bardin (2011), é formado por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (2011), com resultados significativos podemos realizar inferência na busca de interpretações com relação aos objetivos traçados na investigação.

Resultados e Discussão

Embora a pesquisa ainda não esteja concluída alguns resultados começam a aparecer, após os dados coletados e os quadros de análises serem elaborados. Alguns dados referem-se ao histórico e as condições de acesso ao ensino superior por parte dos vinte estudantes, sujeitos desta pesquisa. Um levantamento preliminar mostra que a grande maioria dos estudantes ingressou na Unesc por meio do vestibular e não pelos programas

de acesso a pessoas economicamente carentes, com bolças de estudo. Dos vinte estudantes catorze são oriundos de escolas privadas, e seis de escolas públicas. Pôde-se constatar, por meio de dados coletados juntamente com o setor de relações internacionais, que sessenta acadêmicos de graduação da Unesc realizaram intercâmbios para instituições de ensino do exterior de 2006 a 2015, pertencentes a dezessete cursos diferentes. No entanto os cursos que mais enviarem estudantes para o exterior foi medicina e direito, sendo dezesseis oriundos do curso de medicina e oito do curso de direito. Estes dados parecem apontar que estamos diante de um novo processo de exclusão, após as políticas de democratização e inclusão na educação superior, que ocorreram nos últimos anos, pois pelo critério de meritocracia, de notas e de conhecimento de idioma estrangeiro, os estudantes de baixo poder aquisitivo tem menos condições de participar. Os estudantes que tiveram a oportunidade de fazer a mobilidade apontaram como ganhos: conhecer novas culturas e pessoas, aprender ou aperfeiçoar um novo idioma, ampliar conhecimentos na área de formação, ter um diferencial no currículo de formação profissional, ampliar o conhecimento e visão do mundo, buscar maior qualidade de ensino. Embora apontem o desejo de compartilhar o conhecimento e as experiências no exterior com os colegas e professores há poucos espações institucionais para que isso ocorra. Há um ganho pessoal inquestionável, porém há de se avançar no sentido de que este ganho também possa ser dos cursos e da Instituição como um todo. Os nossos interlocutores, gestores da Instituição reconhecem que o processo de internacionalização é um caminho sem voltas e que a Instituição deve se inserir, e percebem o movimento dela da seguinte forma: divulga mais e melhor as ações de internacionalização, firma convênio com instituições estrangeiras, participa do Programa Ciências sem Fronteiras e do Santander Universidades – Programa de Mobilidade Acadêmica, possui um setor de relações internacionais, criou políticas para a internacionalização, além de mencionarem que são movimentos necessários para se adequar às políticas de avaliação do MEC. Os gestores apontam que a mobilidade traz um impacto positivo cultural e na formação do estudante que participa da mobilidade acadêmica, além de mencionarem a reflexão sobre a prática docente que acontece a partir das experiências na universidade do exterior, contadas pelos estudantes.

Conclusão

Após avanços na democratização e inclusão no ensino superior, os dados apontam que o critério da meritocracia para a mobilidade pode ser excludente. Conhecer novas culturas, aprender ou aperfeiçoar um idioma, ampliar conhecimentos e ter um diferencial no currículo são apontadas como ganhos dos estudantes, embora apontem dificuldade de espaços institucionais para compartilhar as experiências no exterior. Os gestores reconhecem que a Instituição se inseriu no processo de internacionalização da seguinte forma: divulga ações de internacionalização, firma convênio com instituições estrangeiras, participa dos programas de mobilidade, possui setor de relações internacionais, criou políticas de internacionalização. Reconhecem o impacto cultural e ganhos na formação do estudante que participa da mobilidade acadêmica, além de refletir na prática docente.

Fonte Financiadora

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) / Programa Institucional de Apoio à Produção do PPGE.

421

Oral

Pedagogia Universitária

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

PINTO, M. M., ROCHA, M. A. M.

marialvamoog@hotmail.com, mamrocha@unisinos.br

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Formação Docente

Introdução

O processo de internacionalização da Educação Superior vem trazendo estudantes de outros contextos para estudar no Brasil, assim como também tem levado estudantes brasileiros para cursar a graduação e pós-graduação no exterior, com prioridade especial para os países do hemisfério norte. No entanto, percebe-se ainda, um fenômeno bastante recente que se caracteriza por outra forma de internacionalização e ocorre através da mobilidade de professores brasileiros, convidados para exercer a docência na educação superior e pós-graduação nos países africanos, especialmente os países de língua portuguesa. Interessa-nos conhecer a experiência de quatro professores brasileiros que estão exercendo a docência nos espaços de Educação Superior e pós graduação em Angola e Moçambique.

Metodologia

O objetivo deste estudo quer compreender o quanto esta experiência foi significativa, quais os desafios e possíveis tensões da experiência. Preocupa-nos conhecer em maior profundidade como tem sido esta experiências como docente em países africanos. Importa-nos saber como ocorreu esta parceria e em que, esta prática tem sido significativa para os docentes brasileiros. Interessou-nos saber também, os motivos que levaram os docentes a aceitar uma experiência tão distinta.

O estudo é norteado por perguntas como: Que aprendizagens pessoais e profissionais ocorreram? Que impactos sentiram ao exercer a prática docente? Quais as principais tensões da experiência e como foram superadas? E os desafios, quais foram?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que convidou seis docentes brasileiros que têm participado destas experiências, porém apenas quatro deles responderam os questionários com perguntas abertas, enviados por correio eletrônico. Em relação aos sujeitos questionados, três professores exerceram a docência em Angola, uma destas professora segue no espaço angolano, e a quarta professora exerceu sua prática em Moçambique.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores brasileiros e estes dados nos mostram que o interesse pelos docentes brasileiros no espaço africano não é tão recente, pois esta pesquisa evidencia que desde 2004, onze anos atrás, já haviam professores brasileiros exercendo sua prática em países africanos.

Resultados e Discussão

a) Impactos Profissionais e Pessoais

Um dos aspectos mencionados pelos sujeitos da pesquisa em relação aos impactos profissionais foi a relação professor-aluno. Uma das professoras disse que ficava surpresa no início, com o gesto dos alunos, que se levantavam quando eu dirigia a

palavra a eles, o que era chamado de “respeito pela professora”.

Os aspectos didáticos foram sendo construídos pouco a pouco, uma vez que três docentes pesquisados tem uma prática mais construtivista e sócio interacionista, visando a construção do conhecimento e os angolanos por exemplo, não imaginavam ser possível esta forma de relação professor-aluno.

Partilhar saberes entre os docentes, trabalhar em conjunto, ensinar e aprender ao mesmo tempo foi um exercício muito rico de debate, uma oportunidade de aproximar da cultura e da escola moçambicana, partilhávamos a orientação dos mestrandos com professores doutores moçambicanos, alguns deles formados na PUC-SP (Professora Moçambique).

Colonizar os estudantes africanos não foi a intenção dos professores, porém esta não foi uma tarefa fácil e foi uma preocupação constante, por parte dos sujeitos. Uma das professoras disse que não queria impor nosso conhecimento aos angolanos, mesmo assim isso aconteceu, pois levaria muito tempo para conhecer a realidade, seus educadores de renome e já estava iniciando as aulas.

Em relação a infraestrutura, os países pós-guerra da independência lutam para reconstruir seus países e ainda enfrentam inúmeros problemas sociais, econômicos e culturais e a infraestrutura é precária. Energia elétrica em muitos casos ocorre através de geradores privados, saneamento básico mínimo.

O aspecto de abrir-se para aceitar o outro foi uma tarefa importante para os docentes e o professor questionado disse que exercitou seu aprimoramento da empatia ou capacidade de colocar-se no lugar do outro, especialmente quando o outro apresente enormes lacunas. Porém este processo ocorre de forma interessante quando se compreende o momento sócio histórico em que os estudantes estão submetidos.

Em relação aos impactos pessoais, os sujeitos são unânimes em dizer que ampliaram suas vidas no âmbito pessoal.

Outro professor disse sabiamente que compreender o processo sócio histórico no qual os estudantes foram submetidos me tem ajudado a mediar o processo de ensino e aprendizagem.

O sentimento altruísta está quase sempre presente em quem aceita uma experiência no espaço africano. Os sujeitos apresentam este aspecto de alguma forma ou em algum momento da sua entrevista.

O racismo que conhecemos, parece não chegar até os espaços africanos e aos estudantes que não saem do seu contexto local. Uma das professoras relata um fato que chamou sua atenção em uma das aulas, pois ao ler um trecho do livro de Paulo Freire, em que o autor fala sobre o racismo e sobre as dores de ser negro no Brasil, os estudantes riram muito, acharam engraçado e eu olhei para a turma pensando: - Se eles não saíram da Angola talvez não imaginem do que estamos falando!

Conclusão

O estudo que tem como tema principal a internacionalização através dos docentes convidados para exercer suas práticas em países africanos de língua portuguesa e com o objetivo principal de compreender o quanto esta experiência foi significativa, apresenta suas considerações finais, afirmando que a experiência realmente é muito significativa.

Os docentes aceitaram a experiência por acreditarem que seria importante para a sua profissão e por uma visão altruísta, o que nos leva a pensar que a visão colonialista de levar o que temos a quem não tem, está fortemente relacionado as experiências de quase todos os professores.

Os professores brasileiros confirmaram que as concepções dos professores é que os

mesmos acreditam que irão transmitir os seus conhecimentos para os estudantes.

Referências Bibliográficas

GIDDENS, Anthony. Sociologia. ABDR. 6ª ed. Porto Alegre. 2012.

HOFFMANN, Jussára. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da Pré-escola a Universidade.1998.

KNIGHT, J. Internacionalization remodeled: definition, approaches and rationales. Journal of Studiens in International Education. Sage Publications, v.8,n.1, spring 2004, p.5-32.

ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton (org.). Didáticas e práticas de ensino: interfaces

com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa(Org.). A Globalização e as Ciências Sociais. Os processos da Globalização. 3ª ed. Ed. Cortez. 2005.

_____ A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo. Ed. Cortez. 3ª ed. 2010.

TARDIF, Maurice. O Trabalho Docente, a Pedagogia e o Ensino.Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Saberes Docentes e Formação Profissional.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, Paris,1998. Encontrado em http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educação/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html . Acesso em 11/01/2016.

Fonte Financiadora

CNPq - Grupo de Pesquisa Coordenado Pela Profª Drª Maria Isabel da Cunha

425

Oral

Pedagogia Universitária

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

RIBEIRO, A. E. M.

andre.elias.morelli@gmail.com

Palavras-chave: Teoria Ator-Rede; Psicologia; Educação Superior

Introdução

Nos cursos de formação de professores, as disciplinas ligadas à Psicologia da Educação já são tradicionais, ainda que tenham dificuldade em dialogar com outras disciplinas de cunho pedagógico. A motivação dos alunos para aprender Psicologia da Educação foi bem analisada por Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), que mostram uma desmotivação na aprendizagem de disciplinas pedagógicas, incluindo a Psicologia, como resultado da desvalorização da carreira. A solução proposta pelos pesquisadores é o planejamento conjunto da disciplina, com alinhamento dos objetivos professor/alunos. A proposta é semelhante à de Bolzan e Isaia (2010). Este trabalho propõe-se a colaborar com esta proposta no campo do ensino de Psicologia para Licenciaturas, tomando por base a Teoria Ator-Rede.

Metodologia

A relação da Psicologia com a Teoria Ator-Rede é nova e ainda nascente no Brasil. Levantamento feito para esta pesquisa nos bancos de dados da CAPES mostra existirem apenas dois artigos publicados em revistas indexadas com referência clara para Psicologia e Teoria Ator-Rede (CORDEIRO, 2010; TSALLIS et al., 2006), ainda que mais artigos relacionando a Teoria Ator-Rede com Educação já tenham sido publicados (p.e. MELO, 2011). Tendo em vista o caráter nascente ainda da área e as poucas relações estabelecidas entre a Teoria Ator-Rede e a Psicologia, este trabalho ainda executa relações teóricas, apoiado em trabalhos tanto na área da Educação como da Psicologia da Educação e da Teoria Ator-Rede (ANT); além de associar-se com a prática educacional dos autores. Neste sentido, propõe-se a explorar diferentes questões trazidas pela ANT e suas consequências para a educação, como a Simetria, a Constituição Moderna e a Epistemologia proposta por Bruno Latour. Na avaliação dos três conceitos da ANT, parte-se primeiro de suas consequências para o campo da própria Psicologia para, em seguida, avaliar os impactos desta nova relação para o ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas, com o foco voltado para o alinhamento dos objetivos da disciplina com os objetivos dos alunos e professores.

Resultados e Discussão

A grande novidade da ANT é a inclusão dos não-humanos na sociologia (LATOUR, 1994), o que traz consequências para área a tal ponto que a ideia de “social”, vista como um fator ou uma variável, desaparece para dar lugar a uma sociologia das associações, onde o social não é uma força, mas uma relação de coisas humanas e não-humanas. É neste sentido que Cordeiro (2010) propõe uma Psicologia das Associações, que considere humanos e não-humanos no processo que não vê o homem pronto, mas fabricado pela série de relações que mantém. A contribuição de Tsallis et al. (2006) é mais ampla e consistente. Conforme os autores, a Psicologia sofre de uma limitação metodológica mais profunda que a mera ausência dos não-humanos em suas elaborações teóricas e

práticas. Na composição da rede do conhecimento psicológico os artefatos teóricos e metodológicos construídos não podem circular livremente, senão na própria rede que os forjou. As descobertas e conhecimentos forjados na psicanálise, por exemplo, não constituem qualquer utilidade para os adeptos do behaviorismo, de modo que a pluriepistemologia da Psicologia, se for vista à luz da Teoria Ator-Rede, na verdade é uma multiplicidade de redes que estão unidas apenas pelo nome, pela sua história ou por seu ordenamento legal. O resultado seria uma despsicologização, de modo que a Psicologia não se proporia mais a desvelar um "eu oculto", tornando a Psicologia uma ciência simétrica, mas tomaria por base as relações simétricas e assimétricas do próprio sujeito. É com os objetivos desta proposta que mais nos alinhamos, apesar de discordarmos de sua execução. O primeiro passado, a nosso entender, é se livrar de todo o estruturalismo residual da Psicologia, tornando seus estudos voltados para os processos de composição das redes que tecem os sujeitos, o que não significa tornar o psiquismo uma rede, mas também uma rede. São duas as consequências principais para o ensino da Psicologia para professores. A primeira, apontada de forma geral por Melo (2011), é a posição ativa do aluno na composição dos saberes coligados da Psicologia com a Educação, onde a prática educativa se propõe a tecer redes de caixas-pretas de técnicas, saberes e histórias. A segunda, mais original, é do próprio conteúdo de Psicologia a ser ensinado. Para se alinhar à primeira consequência e permanecer simétrico, o conhecimento da Psicologia deve ser analisado epistemologicamente, valorizando a sua composição e descoberta, e não mais propondo soluções estruturadas em torno de teorias já prontas, o que torna a Psicologia não uma ciência distante, mas um kit de ferramentas ofertado ao professor na sua prática docente. É o abandono das referências fixas e códigos conhecidos para uma Psicologia à serviço da formação de redes educacionais.

Conclusão

Se o motivo principal de desmotivação para a aprendizagem de Psicologia por parte dos alunos na licenciatura pode ser resolvido por meio do alinhamento dos objetivos da disciplina com os do professor e dos alunos, a aproximação da Psicologia com a Teoria Ator-Rede tem um potencial transformador, que ainda está nascendo. Ao abandonar a assimetria do conhecimento, e adotar uma postura de atuação de construção de redes de saber, onde a Psicologia se mostra como um kit de ferramentas que participa do processo educacional, a própria prática da Psicologia Educacional se transforma e se torna então um novo ator, visando compor novas redes de atuação que motivam e aproximam os alunos de seus conhecimentos já estabelecidos.

Referências Bibliográficas

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Psicologia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3422 > Acesso em 1 mar. 2016.

CORDEIRO, Mariana Prioli. Psicologia social ou psicologia das associações? A perspectiva latouriana de sociedade. PSICO, v. 41, n. 3, p. 303-309, jul/set, 2010.

GUIMARAES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Educational psychology in teaching students: their motivatiion. Psicol. esc. educ., Campinas , v. 6, n. 1, p. 11-19, jun. 2002 . Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100002&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 1 mar. 2016.

LATOUR, Bruno. Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012. 400 p.

LATOUR, Bruno. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.

Tradução de Ivone C. Benedetti. Revisão de tradução de Jesus de Paula Assis. 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. 152 p. (Coleção TRANS).

MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 177-190, jan./abr. 2011.

TSALLIS, Alexandra Cleopatre; et al. O que nós psicólogos podemos aprender com a teoria Ator-Rede? InterAções, v. XII, n.22, p. 57-86, jul-dez, 2006.

Fonte Financiadora

CAPES- Prodoutoral

439

Oral

Pedagogia Universitária

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

MONTEIRO, J. J., CASTANHA, E. T., FELISBERTO, Z., GIASSI, D., GUIMARÃES, M. L. F., CITTADIN, A.

januariomonteiromonteiro@gmail.com, eduardo_tramontin@hotmail.com, zeli.eu@gmail.com, dgi@unesc.net, mlg@unesc.net, aci@unesc.net

Palavras-chave: Enade; Desempenho dos Estudantes ; Ciências Contábeis

Introdução

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é um instrumento que compõe o processo avaliativo pertinente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e visa verificar o desempenho dos estudantes de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e às competências desenvolvidas. O Exame contém: Prova, questionário atrelado à avaliação da prova, questionário estudantil e questionário do coordenador do curso. A prova é aplicada trienalmente desde 2006 contemplando questões de conhecimento geral e específico. O presente estudo objetiva verificar o desempenho dos estudantes concluintes nos cursos de graduação de Ciências Contábeis das universidades de Santa Catarina nas questões de Contabilidade Custos no ENADE em 2009 e 2012.

Metodologia

Em relação aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois apresenta o desempenho dos alunos na prova ENADE, especificamente nas questões vinculadas a Contabilidade de Custos. Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva consiste em descrever as caraterísticas de determinada população ou fenômeno e estabelecer relações entre variáveis. Quanto à abordagem do problema, este estudo é quantitativo e qualitativo, pois usa da análise dos dados dos conteúdos da prova ENADE, bem como técnicas estatísticas para compreensão dos resultados. Para Richardson (1999, p. 80) “os estudos que empregam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar, a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. A metodologia quantitativa caracteriza-se pelo emprego de quantificação de dado, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise e regressão (RICHARDSON, 1999). No que tange aos procedimentos trata-se de um estudo documental, pois, coletou-se informações disponibilizadas pelos relatórios do INEP voltados as questões de custos, bem como a prova ENADE. De acordo com Gil (1999) este tipo de pesquisa baseia-se em materiais, que ainda não receberam tratamento analítico que podem ser restruturados conforme os objetivos do estudo.

Resultados e Discussão

O ENADE foi instituído em 2004 e o curso de Ciências Contábeis teve a sua primeira participação no ano de 2006. Segundo o relatório INEP (2006), nesta altura participaram 811 cursos, sendo que 683 de instituições privadas equivalendo 84,22% do total nacional; 53 de instituições federais correspondentes a 6,53%; 51 de estaduais com 6,29% e 24 de

municipais com 2,96%. Em relação à repartição regional verificou-se que na região norte apenas 55 cursos participaram, isto é 6,78% do total nacional, seguida pela região centro-oeste com 98 cursos participantes, representando 12,08 % e a região nordestina com 148 cursos, com 18,25%. Constatou-se um que o número reduzido de participantes nestas regiões em relação à região Sudeste, que contou com 329 cursos e à região Sul com 181 cursos, equivalente a 40,57% e 22,32% respectivamente (INEP, 2006). No que se refere a Contabilidade de Custos ao longo destes triênios tem sido uma das mais significativa disciplina para a área da contabilidade no âmbito nacional. Tendo em vista a terceira edição do ENADE, foi o segundo conteúdo da profissão mais enfatizado. Na prova de 2006, foram contempladas 6 questões de Contabilidade de Custos que abordaram acerca do método de custeio variável-margem de contribuição, relação custo volume e lucro, método de custeio variável-custo total de fabricação, apuração do resultado do período pelo método de custeio por absorção e variável e preço de transferência que corresponderam a 20% dos componentes específicos avaliados neste ano. Em 2009 o número de questões de Contabilidade de Custos reduziu em 5, as quais se limitaram aos assuntos relativos a metodologia de custeio variável, relação custo volume e lucro, ponto de equilíbrio, preço de transferência e margem de contribuição. A relação custo volume lucro se fez mais presente e representaram 16,67% desses conteúdos. Em 2012, a prova conteve 8 questões abordando assuntos ligados ao método de custeio por absorção e ABC, relação custo volume e lucro, ponto de equilíbrio, custo padrão, margem de contribuição que equivaleram a 28%. Os conteúdos mais contemplados nas três provas sobressaíram-se: método de custeio por absorção, variável e ABC; relação custo volume e lucro (ponto de equilíbrio e margem de contribuição); e preço de transferência. Destaca-se que o assunto mais representativo nas 3 edições do ENADE foi relação custo volume e lucro, correspondendo em torno de 50%. Em 2009, a Universidade Federal de Santa Catarina obteve a maior média de acertos nas questões de custos da prova, que foi 33,30% sendo que na questão 27 a qual tratava da relação custo volume e lucro somou 51,80%; a menor média foi 9,87% da Universidade do Contestado de Rio Negrinho. Em 2012, a maior média foi da Universidade do Contestado de Concórdia com 48,78% e a menor média foi de 25,38% da Universidade do Planalto Catarinense de Lages. Salienta-se que a Universidade do Extremo Sul Catarinense obteve em 2009 uma média de 27,97% de acertos e em 2012 foi de 31,86%.

Conclusão

A Contabilidade de Custos é relevante para a avaliação do desempenho dos estudantes, pois esse conteúdo é o segundo mais representativo nas questões sobre os componentes específicos aferidos pelo ENADE. O Contador passou a atuar com maior ênfase na gestão empresarial, este pode ser um dos motivos para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes na área de custos. Destaca-se, que os resultados dessa pesquisa precisam de análise mais acurada, de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos e metodologias pertinentes à Contabilidade de Custos. Ademais, as políticas públicas educacionais requerem ser constantemente avaliadas, tendo em vista que a prova é aplicada em larga escala sem levar em consideração as especificidades das regiões, das instituições de ensino e de seus partícipes.

Referências Bibliográficas

ENADE 2006: relatório de cursos e IES. Disponível em: http://enade2006.inep.gov.br/novo/Site/?c=CUniversidade&m=ver_listagem_ies_pdf.

ENADE 2009: relatório de cursos e IES. Disponível em: http://enade2009.inep.gov.br/novo/Site/?c=CUniversidade&m=ver_listagem_ies_pdf.

ENADE 2012: relatório de cursos e IES. Disponível em:

http://enade2012.inep.gov.br/novo/Site/?c=CUniversidade&m=ver_listagem_ies_pdf

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: atlas, 1999.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica.São Paulo: E.P.U., 2001

Fonte Financiadora

PIBIC/Edital12/2015UNACSA.

446

Oral

Pedagogia Universitária

446 - A AULA UNIVERSITÁRIA: O LÓCUS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

RESCHKE, M. J. D.

mjanine@terra.com.br

Palavras-chave: Aula Universitária; Didática; Relação Teoria e Prática; Pedagogia Universitária

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa realizada entre 2013 e 2014 em uma universidade privada confessional/comunitária e se propôs a investigar a prática do docente das matérias pedagógicas nos cursos de Pedagogia e Biologia na sua pluralidade e multiplicidade, procurando reconhecer a sua dinâmica e processualidade. A aula é o espaço pedagógico em que professores e alunos trabalham, mantêm uma relação pedagógica de cunho dialógico, constroem conhecimentos e avaliam. É um espaço de configuração e reconfiguração de saberes e fazeres na ótica do diálogo entre os diferentes saberes, tendo em vista a pluralidade e a autonomia dos sujeitos. Este lugar produz inquietações e estimula a pesquisa. Este texto se propõe analisar as relações estabelecidas entre a teoria e a prática na aula universitária.

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se contemplando seis docentes universitários dos cursos de Biologia e Pedagogia, que trabalham as disciplinas consideradas pedagógicas, ou seja de Didática-OTP e Didáticas Específicas nos respectivos cursos. Para compreender essa complexidade do objeto em estudo utilizei como instrumento de coleta de dados, a observação permitiu registrar as intenções percebidas em alguns aspectos não verbais, incluindo gestos e silêncios que ocorriam durante as aulas. Estas foram realizadas ao longo do ano, não havendo regularidade nas datas, somente em turnos, pois as disciplinas foram oferecidas no noturno. Após observar as aulas desses docentes durante quatro semanas cada um ,realizei as entrevistas semiestruturadas contendo questões que possibilitavam aos docentes contar como eles faziam as suas aulas. Os registros das observações foram realizados em um diário de campo.As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, mantendo a fidelidade das falas, inclusive as perguntas que não estavam no roteiro, que emergiram do diálogo espontaneamente. Isso porque não fiquei presa somente ao roteiro e em alguns momentos extrapolei-o, permitindo que os diálogos fluíssem.Foi combinado com os sujeitos que o tempo da entrevista seria em torno de uma hora, mas em todos os casos esse tempo foi superior. Com o intuito de compreender como os currículos e as disciplinas são constituídos, realizei análise documental dos Projetos Pedagógicos dos dois cursos de licenciatura escolhidos. Também foram analisados os planos de ensino das disciplinas ministradas pelos professores, conteúdos programáticos, materiais didáticos utilizados, assim como os instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Resultados e Discussão

Nas aulas observadas foram sinalizadas preocupações em construir uma relação pedagógica com os alunos, respeitando a heterogeneidade da turma. A análise dos dados permite afirmar que as aulas observadas apresentaram evidências de articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, procurando aproximar o professor pesquisador em

formação das questões de seu campo de trabalho, muito embora tenha havido centralidade no contexto da educação básica, objeto da disciplina.

As aulas observadas centraram-se na práxis social de ambos: docentes e estudantes. Na realidade, os docentes e os estudantes desempenharam um conjunto de atividades envolvendo exposição oral, discussões de aprofundamento orientadas por questões que direcionavam para a inclusão de outras perspectivas de análise e avaliação do que foi realizado nas aulas.

Esse processo só foi possível por meio de situações organizadas pelo professor e que serão determinantes na construção do conhecimento, como lembra Anastasiou (2005). A abertura ao diálogo e a sensibilidade do professor são elementos importantes na constituição da relação pedagógica em sala de aula. Para Freire (1996), diálogo promove a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado, que terminou por se saber inacabado. É a abertura ao outro, em busca de respostas ao problematizar questões relevantes à formação dos futuros professores, que possibilita ao formador perceber-se inacabado.

Nas aulas observadas, verifiquei que todos os docentes estabeleciam uma relação de parceria com os seus alunos, em geral de forma harmoniosa. E o trabalho em grupo faz parte das aulas desses docentes. Utilizar essa estratégia metodológica não é simplesmente dividir a turma em pequenos grupos e distribuir tarefas. De acordo com Anastasiou (2005, p. 75), “as estratégias grupais são um ato que gera aprendizagem social e necessita da mediação do outro como facilitador do processo”. Segundo a autora, esse outro pode ser o professor, o colega, um texto, um vídeo, um caso a ser solucionado ou um tema a ser debatido. Confesso que não registrei nas minhas observações nenhuma tensão quando os estudantes se colocavam em grupos, mesmo aqueles em que os professores designavam. Mas o que me chamou a atenção é que durante as observações também não houve explicação alguma sobre como se constituíam os grupos para desenvolver as atividades. Nas entrevistas, questionei os docentes por que eles não explicavam como se faz um trabalho em grupo. Todos foram unânimes em dizer que os alunos sabiam o que significava. Acredito que esse seja um ponto no qual verifico contradição. Afinal, por mais que os estudantes já tenham trabalhado em grupo, por se tratar de uma disciplina de didática, os docentes deveriam trabalhar o conceito e a organização da estratégia, para que os alunos compreendam seus fundamentos.

Nos depoimentos dos professores, foi possível perceber que esses docentes planejam as suas aulas, que procuram fazê-las, de maneira geral, dinâmicas e contextualizadas. Contudo vale lembrar que, de certo modo, a força do habitus e da “institucionalização”, conceitos de Bourdieu (1983), acaba regulando os indivíduos e cristalizando as suas ações.

Conclusão

Na análise dos dados, busquei compreender a prática pedagógica desses docentes considerando as suas particularidades e o contexto econômico e social no qual estão inseridos. Nesse sentido, os diferentes instrumentos de coleta de dados me possibilitaram, além de analisar a conexão entre o processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na dinâmica da aula. O professor, em especial o professor de Didática, ensina pelo exemplo, pelo que faz junto com seus alunos, pelas metodologias que utiliza, pelas estratégias de relação que põe em prática e pelos modelos de avaliação que instaura. Sua docência é a didática em ação e deve ser explorada tanto nos seus saberes práticos como nos seus pressupostos teóricos.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, L. G. C. (2005). Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.

In L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC.

BOURDIEU, P. (1983). Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero.

BOURDIEU, P. (2002). O campo científico. In R. Ortiz. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática.

CUNHA, M. I. (2000). Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In V. M. Candau (Org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

LIBÂNEO, J. C. (2010). A integração entre a Didática e a Epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In A. Dauben, J. Dinis, L. Santos (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica.

LIBÂNEO, J. C. (2011). Panorama do ensino da Didática das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade e na formação profissional. In A. Longarezi & R. Poentes (Orgs.). Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papirus.

SOUSA SANTOS, B. (2000). Para um novo senso-comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez.

Fonte Financiadora

FULBRA

624

Oral

Pedagogia Universitária

624 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A INTEGRAÇÃO COM A SOCIEDADE: DESAFIOS NA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO , PESQUISA E EXTENSÃO

ANDRADE, R. M. M., WIEBUSCH, E. M.

rubyaandrade@yahoo.com.br, eloisamw@yahoo.com.br

Palavras-chave: Extensão Universitária; Integração; Sociedade

Introdução

A pesquisa reflete como a extensão universitária vem se constituindo historicamente na sua relação com a sociedade e como integram-se os saberes científicos e populares neste contexto. Enfatizamos a complexibilidade do tema, reafirmando o compromisso da extensão universitária com o trabalho compartilhado com a sociedade, tendo o princípio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão basilar, na criação de ações emancipatórias com a sociedade na perspectiva do protagonismo e emancipação dos sujeitos. Esta integração e indissociabilidade necessária entre ensino, pesquisa e extensão contribui na minimizaçao das desigualdades e exclusão social, fortalecendo a dimensão ética e democrática dos processos de ensinar e aprender, que deslocam-se das salas de aula universitárias e ampliam-se nos diferentes espaços comunitários na busca pela humanização e transformação social.

Metodologia

A proposta de extensão universitária vem se constituindo ao longo da história, com a função principal de integrar a universidade à sociedade. Dependendo da época e contexto histórico, social, educacional e político em que está inserida, esta integração vem assumindo funções e apontando ações de extensão que ora representam avanços na perspectiva emancipatória dos sujeitos envolvidos, ora estabelecem uma relação autoritária, domesticadora e minimizadora das condições de participação e constituição dos seres humanos enquanto sujeitos.Utilizou-se a pesquisa bibliográfica como fundamento metodológico por meio de leituras em livros, periódicos entre outros documentos.

Esse tipo de pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento, é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, ou seja, é necessário uma revisão bibliográfica do tema apontado. Conforme FONSECA, (2002, p. 32)

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com um pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos.

Assim, pretende-se através de pesquisa bibliográfica, coletar informações, analisá-las e relacioná-las com a realidade sobre a extensão universitária no Brasil, na intenção de produzir informações que contribuam com a reflexão sobre os desafios e limites das ações extensionistas na contemporaneidade, provocando a reinvenção da realidade existente, considerando o tripê pesquisa, ensino e extensão indissociáveis e promotores

da reinvenção dos processos de ensinar e aprender.

Resultados e Discussão

Conforme prevê a Política Nacional de Extensão Universitária, indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão, é um dos princípios que juntamente com a interação dialógica, interdisciplinariedade e interprofissionalidade, impacto na Formação do Estudante e, finalmente, impacto e transformação social, constituem as diretrizes orientadoras das ações de Extensão Universitárias, pactuadas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, FORPROEX.

A diretriz indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão , segundo este documento, apresentaria a seguinte especificidade

A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. (FORPROEX, 2012, p. 18).

Essa perspectiva do estudante como sujeito, protagonista de sua formação técnica e cidadã é estendida, na ação de Extensão Universitária, a todos envolvidos neste processo: alunos, professores, técnico administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio.

Assim, ser sujeito, protagonista de seu tempo histórico em Freire, segundo Cecília Irene Osowski, compreende:

Para Paulo Freire “o homem integrado é o homem Sujeito” (FREIRE, 1980ª, p. 42), isto é, um homem enraizado Não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização.Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicinando-as criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade.Faz isso com os demais, em comunhão:dialoga e age.

Dessa maneira, a extensão universitária na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pretende fazer emergir um novo conceito de “aluno” e ‘sala de aula’. Nesta nova pespectiva, o aluno não só aprende , mas ensina, não só ensina , mas reflete criticamente o que aprende e começa a intervir na realidade excludente e desumana. Portanto, o aluno começa a exercer uma prática cidadã de intervenção social, resultado de uma aprendizagem que vai além dos muros da universidade, e torna a sala de aula extensionista um espaço ampliado de integração dos diferentes saberes e fazeres que transpassam a cientificidade produzida na universidade por saberes e fazeres populares que juntos estabeecem uma nova leitura do mundo.Desta forma, a relação entre Pesquisa e Ensino, a diretriz Indissocibialidade Ensino – Pesquisa - Extensão dá uma nova possibilidade de ensinar, aprender e (re)aprender a teoria na vida e a vida na teoria.

Conclusão

Esta resultado de pesquisa, propõe que na busca de um efetivo reconhecimento acadêmico e social das propostas de extensão universitária, sejam privilegiados momentos de debates, (re)construções e aprimoramentos das ações realizadas. Faz-se necessário o fortalecimento das ações extensionistas na direção da superação dos principais problemas sociais emergentes provocadores da desumanização dos sujeitos,

exclusão e desigualdades sociais. Pretende-se que as ações implementadas no coletivo com a comunidade implique em relações multi, inter, transdisciplinares e interprofissionais envolvendo os setores da universidade e sociedade, onde o ensino, a pesquisa e a extensão se integrem e entrelacem na criação de novas e renovadas formas de intervenção e transformação social.

Referências Bibliográficas

BLONDY, Augusto Salasar. Reflexiones sobre la Reforma Universitária. In: El Nuevo concepto de Extension Universitária. México: Universidad Autônoma de México, 1978.

_____. I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas. Brasília: MEC, 1987. (mímeo)

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: MEC,1989.

_____. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus - AM. Mai. 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FONSECA João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: extensão ou domestificação? São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Extensão universitária e saber popular. In: MELO NETO, José Francisco de (Org.). Extensão universitária: diálogos populares. Universidade Federal da Paraíba: UFPB, 2014.

UNE. Declaração da Bahia. Salvador. l961(mimeo.).

OSOWSKI,Cecília Irene.Sujeito/ objeto. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAGUNDES, José. Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Unicamp, 1986.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. Da Universidade

PERSPECTIVAS NO ESTUDO DOS PROCESSOS DE GESTÃO, FORMAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E DE SAÚDE

34

Painel

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

34 - CASOS DE HEPATITE A E LEPTOSPIROSE NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA - RS

RIGHI, E., BASSO, L. A.

leiarighi@yahoo.com.br, labasso@terra.com.br

Palavras-chave: Leptospirose; Hepatite A; Uruguaiana

Introdução

As mudanças climáticas podem levar a eventos climáticos extremos como os temporais e as inundações (CONFALONIERI, 2003). Assim, a frequente exposição da população à contaminação ambiental durante as fortes chuvas e inundações, é um importante aspecto que contribui para ocorrências de epidemias de leptospirose e outras doenças de veiculação hídrica, como a hepatite A (OLIVEIRA, 2009).

Além disso, a alta densidade demográfica contribui para o aspecto explosivo das epidemias geradas em ambientes submetidos às condições ambientais propícias, como a falta de saneamento básico nos grandes centros urbanos, principalmente nas comunidades mais carentes (PACHECO, 2001).

Assim, o objetivo desse trabalho foi verificar os casos de duas doenças de veiculação hídrica (leptospirose e hepatite A) entre os anos de 2001 e 2014, no município de Uruguaiana.

Metodologia

A área de estudo consiste no município de Uruguaiana, localizado na fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, próximo a Paso de los Libres na Argentina. Em 2012 o município de Uruguaiana apresentava uma população estimada de 125.435 habitantes e densidade demográfica de 22 hab/km². Seu grau de urbanização é elevadíssimo, 94,7% da população residem em área urbana, e apenas 5,3% moram na área rural.

A população mais empobrecida se estabeleceu ao longo da margem do rio Uruguai a partir de construções irregulares em área considerada desvalorizada em função da situação de risco de inundações, o que aumenta a probabilidade de contagio de doenças.

A pesquisa foi desenvolvida através de material bibliográfico, como livros, artigos e materiais disponíveis na internet, que tratam sobre leptospirose e hepatite A.

Os dados analisados no presente estudo referem-se às notificações dessas enfermidades registradas no Sistema de Informação dos Agravos de Notificação (SINAN) de 2001 a 2014, obtidos junto à Secretaria Municipal da Saúde de Uruguaiana.

Na elaboração da cartografia das doenças, procedeu-se a tabulação dos dados a partir do software Excel, bem como foi criado um banco de dados do software ArcGis. O sistema de coordenadas adotado para a base cartográfica foi o UTM, empregando-se o Datum Sirgas 2000.

Resultados e Discussão

As doenças de veiculação hídrica analisadas em Uruguaiana foram à leptospirose e hepatite A. A apresentação e organização desses dados, através de mapas, permite a

visualização da distribuição espacial das áreas de maior incidência dessas enfermidades. A localização disso possibilita ações preventivas pontuais.

Basso e Righi (2015) analisaram e cartografaram a distribuição espacial de casos registrados pelo órgão de saúde municipal de leptospirose e hepatite A, entre os anos de 2007 e 2011, no município de Porto Alegre – RS. Em relação à hepatite A foram registrados 437 casos e 233 de leptospirose no período.

Em Uruguaiana entre 2001 e 2014, foram registrados apenas dois casos de leptospirose, nos dias 30-04-2002 e dia 08-05-2013. A experiência da vigilância epidemiológica demonstra que as principais ocorrências epidemiológicas após as inundações é o aparecimento de surtos de leptospirose, mas ao se confrontar os dias de ocorrência dos casos com as datas das inundações na área urbana, eles não se relacionam. A pequena incidência da doença pode estar também relacionada com erros de registros.

No Brasil, permanecem altas as incidências de diversas doenças de veiculação hídrica, além disso, essas doenças podem se agravar com inundações que afetam a qualidade e o acesso à água. A região Sul do Brasil detém o segundo lugar em % em números de casos de leptospirose, com 32%, em primeiro lugar está à região Sudeste com 37% (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2009).

Na análise sobre os casos de hepatite A, mesmo que muitos casos não tenham sido notificados ou foram mal registrados, verificaram-se mais ocorrências no município, em 2001 foram registrados 33 casos, em 2002 foram 91 casos, em 2003 foram 19, em 2004 foram apenas 3, em 2005 foram 32, em 2006 foram 87, em 2007 foram 61, e em 2013 e 2014 foram 5 e 8 respectivamente. Totalizando 339 casos.

Tanto os casos de leptospirose e hepatite A encontram-se relacionada com a água e com as inundações. Nesse sentido, em áreas de baixa endemicidade, o índice de acesso à água tratada, esgoto sanitário, entre outros é alto. Ao contrário áreas com saneamento escasso apresentam quase todas as crianças com idade inferior a nove anos com evidências de infecção prévia, pois são regiões de alta endemicidade (GUIMARAENS e CODEÇO, 2005).

Assim, pode-se destacar que as doenças de veiculação hídrica estão relacionadas principalmente com as condições de higiene e saneamento básico aos qual a população está submetida. Porém, durante os eventos de inundações, a água das chuvas acaba invadindo as casas juntamente com o lixo e esgoto acumulados nas proximidades, podendo acarretar o desenvolvimento dessas doenças.

Conclusão

Em alguns bairros de Uruguaiana há precariedade do saneamento ambiental decorrente das carências em drenagem urbana, canalização de esgotos domésticos e gerenciamento dos resíduos sólidos, fatores, estes, que aumentam a incidência de casos de leptospirose e influenciam também sobre a incidência de hepatite A.

Também cabe salientar o baixo nível de organização das áreas com alta vulnerabilidade que dificulta a capacidade dos moradores de prevenir, mitigar ou responder a essas situações, além da ausência de programas de educação e elementos que instruam adequadamente esses indivíduos sobre o ambiente.

Estratégias de prevenção como programas de desratização e melhorias no saneamento e drenagem urbana, assim como educação ambiental são algumas das medidas necessárias para diminuir o número de casos de leptospirose e hepatite A no município.

Referências Bibliográficas

BASSO, L. A.; RIGHI, E. Casos de hepatite A e leptospirose no município de Porto Alegre

– RS, entre os anos de 2007 a 2011. HYGEIA - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde. 11 (20): 66 - 84, Jun/2015. 2015.

CONFALONIERI, U. E. C. Variabilidade climática, vulnerabilidade social e saúde no Brasil. Terra Livre. 20(1):193-204. 2003.

GUIMARAENS, M. A.; CODEÇO, C. T. Experiments with mathematical models to simulate hepatitis A population dynamics under different levels of endemicity. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1531-1539, set./out., 2005.

OLIVEIRA, D. S. C. Modelo Produtivo para a Leptospirose. Secretaria de Saúde do Recife e Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães. Recife: Fundação Oswaldo Cruz; 2009.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; MINISTÉRIO DA SAÚDE. Mudança climática e saúde: um perfil do Brasil. Série Saúde Ambiental 3. Brasília, 2009

PACHECO, A. G. Estudo da influência de variáveis metrológicas no aparecimento de casos graves de leptospirose em Salvador-BA via modelos de séries temporais. Rio de Janeiro; s.n; 2001.

Fonte Financiadora

Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico – CNPq - UNIVERSAL

Nº Processo: 471049 2013-1

91

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

91 - O TRABALHO DOCENTE NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS PROFESSORES E OS OUTROS SUJEITOS QUE CONSTITUEM O COTIDIANO ESCOLAR

TRINDADE, C.

trindadecami@gmail.com

Palavras-chave: Trabalho; Professores Três Primeiros Anos; Relações Sociais

Introdução

O processo de trabalho docente ocorre também a partir das relações sociais entre os professores e os outros sujeitos escolares. Sendo assim o presente estudo tem como objetivo analisar e discutir o trabalho dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental a partir dos relatos sobre as relações que estes estabelecem com os outros sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar, no caso os alunos, os familiares ou responsáveis pelos alunos, os outros professores e a gestão escolar. Este estudo é um recorte dos resultados e discussões da pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande, intitulada "Trabalho Docente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos" desenvolvido ao longo do ano de 2015.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido a partir da fundamentação teórica e metodológica da abordagem sócio-histórica (MOLON, 2008; FREITAS, 2002) a qual busca compreender os fenômenos enquanto processos sociais e históricos. A fim de concretizar a pesquisa foi realizada revisão bibliográfica sobre a temática e entrevistas semiestruturadas com três professoras, respectivamente do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de educação da cidade do Rio Grande/RS. As entrevistas contaram com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido das professoras e foram gravadas tendo um tempo mínimo de treze minutos e tempo máximo de quarenta minutos, sendo realizadas entre os meses de junho e julho do ano de 2015. Posteriormente as mesmas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo (FRANCO, 2008), que representa um conjunto de técnicas e procedimentos que permite compreender os contextos e sentidos de produção dos conteúdos. Para isso, foram realizadas leituras e releituras das entrevistas para que fossem definidas as unidades de análise a partir dos conteúdos que mais se destacavam; em seguida, foram classificadas as unidades de análise e por fim realizada a leitura e discussão das entrevistas relacionando com as unidades de análise. Como o presente trabalho é um recorte da pesquisa, serão discutidas aqui apenas as unidades de análise que se referem o trabalho docente a partir das relações sociais das professoras dos três primeiros anos com os outros sujeitos escolares (alunos, professores, gestão escolar, responsáveis pelos alunos).

Resultados e Discussão

No relato sobre as relações sociais das professoras com os outros sujeitos escolares, as docentes priorizaram a descrição dos seus comportamentos e suas expectativas quanto a

esse processo, mais do que descrever como se desenvolviam essas relações no cotidiano escolar e suas implicações no seu trabalho docente. Entretanto, através de uma leitura atenciosa desses relatos, pode-se observar que as relações sociais revelam as formas e as particularidades do trabalho docente das professoras. Em relação à descrição das relações entre as professoras e os alunos, elas enfatizaram que assumem diferentes comportamentos, entre esses, ser sincera e ser "durona". Porém, frisaram que independente do seu comportamento elas devem cumprir o seu papel enquanto professora, especialmente na correção dos erros e na orientação do aprendizado da criança. Quanto à relação das professoras entrevistadas com os outros professores dos anos iniciais, destacaram apenas as relações que estabelecem com os outros professores dos respectivos anos que elas trabalham no caso a professora do primeiro ano se referiu a sua relação com a outra professora do primeiro ano e assim sucessivamente. Considerando ainda que as três professoras afirmaram que mantém uma boa relação com os outros professores e apontaram para a necessidade de mais espaços para dialogar com outros docentes. Sobre a relação entre as professoras e a gestão escolar, afirmaram que a gestão é receptiva e acolhedora quanto às demandas apresentadas por elas. Entretanto, questionaram as ações que a gestão toma em relação a essas demandas que muitas vezes acabam por contradizer a postura delas diante da situação em questão. Assim, as professoras constantemente repensam de modo individual algumas práticas que envolvem o seu trabalho quando não são atendidas ou não possuem uma resposta adequada da gestão escolar sobre suas demandas. Por fim, sobre a relação das professoras com os responsáveis dos alunos, evidenciou-se que os familiares são participativos, buscam conversar com elas e fazem cobranças sobre a existência de trabalhos registrados. Elas ainda afirmaram que na sua relação com os responsáveis, buscam estar próximas a eles no processo de alfabetização das crianças, ao mesmo tempo em que buscam ser sinceras explicitando como está se dando o processo de escolarização dos alunos. A partir da análise dessas relações pode-se estabelecer que o trabalho docente é envolvido por sentimentos e comportamentos específicos os quais constituem e particularizam o trabalho das professoras. Porém, isso não impede que as professoras assumam o papel esperado para ser desenvolvido por docentes que atuam nos três primeiros anos. O trabalho docente é realizado em conjunto com outras professoras dos respectivos anos das entrevistadas a partir de relações de parceria que possibilitam as mesmas repensarem as práticas que envolvem o seu trabalho. Porém, evidenciou-se que elas não trabalham em conjunto com outras professoras de outros anos, apesar de apontarem essa necessidade. Pelo fato de os responsáveis das crianças serem presentes na escolarização das crianças as professoras buscam trabalhar em conjunto com eles a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão

A partir das análises sobre os conteúdos das relações entre professores e os outros sujeitos escolares pode-se evidenciar algumas particularidades e formas que o trabalho docente dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental assume no cotidiano escolar. Pois à medida que as professoras relatam como agem e são suas relações com os outros, explicitam também como agem no desenvolvimento do seu processo de trabalho. Assim, pode-se afirmar que a compreensão do trabalho docente passa também pela compreensão e análise das relações que se desenvolvem entre professores e os outros sujeitos escolares. E para, além disso, a análise dessas relações relacionadas ao trabalho docente apontam inclusive demandas quanto ao trabalho que devem ser revistas e repensadas.

Referências Bibliográficas

FRANCO, M.L.P.B. Análise de Conteúdo. 3 ed. Brasília: Liber Livro. 2008.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. Revista Informática na educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.11, n.1, p. 56-68, jan./jun. 2008.

162

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

162 - INTEGRAÇÃO DE SABERES: UM CAMINHO NA BUSCA DE MAIOR SIGNIFICAÇÃO FORMATIVA PARA O CURRÍCULO

ESTIVALETE, E. B., ESTIVALETE, P. B., LACERDA, M. P. C.

emersonestivalete@gmail.com, pestivalete@gmail.com, miriam.lacerda@pucrs.br

Palavras-chave: Currículo Integrado; Ensino Técnico; Ensino Médio

Introdução

O presente resumo é resultado, em parte, do estudo que deu origem a uma dissertação de mestrado defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, cujo objeto de análise foi: de que forma a integração de saberes, através do currículo, levando em conta suas proposições legais e seus efeitos práticos em âmbito de um Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, mantido por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pode auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem de modo a alcançar maior significado para o trabalho de seus atores tanto em âmbito formativo, no caso dos discentes, como profissional quando nos reportamos aos docentes e técnicos em assuntos educacionais especialmente pedagogos (orientadores e supervisores).

Metodologia

No que tange as questões metodológicas, cabe evidenciar que as últimas décadas, os estudos de caso têm ganhado significado cada vez mais relevante no campo da educação. Dessa forma, essa modalidade de pesquisa tornou-se viável diante das particularidades do objeto, bem como a complexidade que um tema educacional representa numa investigação.

Ao analisar os tipos de estudo de caso, optei pelo etnográfico que, em que pese ter surgido recentemente em pesquisas no campo da educação, propõe, entre outras formas, a adoção de princípios da etnografia, usada tradicionalmente por antropólogos. Vale destacar que, nas palavras de André (2008), a diferença de enfoque nas duas áreas pode ser assim explicada: “O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos de caso do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (p. 25).

A coleta de dados estendeu-se de agosto de 2012 a outubro de 2013, mediante observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas cujos dados foram analisados através de Análise Textual Discursiva, conforme propõem Moraes e Galiazzi (2011) e resultaram em seis categorias das quais quatro foram escolhidas devido a sua pertinência à proposta deste trabalho, quais sejam: no Grupo Um que congrega os interlocutores da pesquisa, composto por servidores (docentes e técnicos) temos: perspectivas interdisciplinares, articulação teoria e prática e enfrentamento aos desafios da docência e, no Grupo Dois, composto por discentes, resultou na integração de saberes, cuja análise dos resultados passaremos a apresentar.

Resultados e Discussão

Levando em conta o primeiro grupo, a partir das entrevistas, pode-se perceber que, no que tange às perspectivas interdisciplinares, o posicionamento dos docentes vem ao

encontro das proposições de Santomé (1998) e também de Gadotti & Barcelos (1993). No caso do primeiro autor, há acordo que a interdisciplinaridade é uma ação pedagógica com meta na construção global. No caso do segundo, concordam que essa construção se inicia dentro do próprio componente curricular, quando o professor, no âmbito da sua especialidade, consegue alcançar, no decorrer do processo de aprendizagem, o maior significado possível daquele saber para o mundo do discente.

Na articulação teoria e prática, chamam atenção para o importante papel da formação humana na construção da pessoa e da profissionalização do futuro técnico em agropecuária. No entanto, cabe um questionamento: como articular as duas grandes áreas do saber, básica e técnica, se identificamos que os professores raramente se reúnem para discussões aliada a ausência de uma política institucionalizada de formação de professores, dada a grande heterogeneidade do grupo de trabalho? Essa é uma questão que necessita ser pensada, pois suas respostas podem alicerçar o sucesso de qualquer prática educativa que tenha por base o trabalho coletivo.

Quanto ao Enfrentamento aos Desafios da Docência, reconhecem que a implementação de um currículo integrado não é algo que pode ser feito num “passe de mágica”, por isso sinalizam para a necessidade de se dar realce aos exemplos que confirmam as possibilidades de operacionalizar tais ideias de integração, de modo que, aos poucos, se desconstruam as áridas singularidades e os vícios da individualidade e do fazer sozinho, fortalecendo a pluralidade e a coletividade em favor de um saber mais sólido e ampliado sem, no entanto, perder realce as necessárias especificidades de cada componente curricular.

O segundo grupo, que envolve os discentes, a categoria que aqui nos interessa é a que trata da integração de saberes. Nas entrevistas foram exploradas questões ligadas à interdisciplinaridade, experiências com boas práticas pedagógicas e a preocupação do professor como principal agente na valorização de uma proposta de currículo integrado. Com base nisso, os alunos identificam a integração de saberes como um potencial subsídio para a construção de aprendizagens consistentes que projetem significado e preparo para a vida e perceberam que ela está presente em alguns componentes, dependendo das suas características e também do perfil do professor, pois para o entrevistado 06, nem todos os professores têm a mesma postura de valorização da interdisciplinaridade, assim como, também alguns componentes curriculares são mais adaptáveis a essa prática: “Alguns pensam mais aberto, outros focam mais na própria matéria” (Entrevista realizada em 27/05/2013).

Conclusão

Por todo o exposto, o que se espera é que este estudo possa contribuir para uma reflexão sobre o conceito de currículo integrado e, tão importante quanto isso, o que sua implementação pode oferecer para a qualidade do ensino, na tentativa de se construir uma proposta educacional que guarde maior significado não só para o aluno, mas para todos os sujeitos envolvidos nos processos, de modo que as marcas deixadas pelo cartesianismo e pela dualidade secular da educação no Brasil possam ser superadas em favor da humanização, através da valorização da completude do homem como ser inteiro, íntegro e protagonista da sua vida presente, vislumbrando a projeção do seu futuro.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Liber, 2008.

GADOTTI, Moacir; BARCELOS, Eronita Silva. Construindo a escola Cidadã no Paraná. Brasília: MEC (Cadernos de Educação Básica), 1993.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Cláudia Shiling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

164

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

164 - EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ÂMBITO ESCOLAR: AÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL

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

to.pamela@hotmail.com, janiellybezerra@gmail.com, shirlley_cbc40@hotmail.com

Palavras-chave: Educação em Saúde; Terapia Ocupacional; Escola; Promoção da Saúde

Introdução

A educação em saúde é uma prática social, devendo ser centrada na problematização do cotidiano, na valorização da experiência de indivíduos e grupos sociais e na leitura das diferentes realidades. Vista como prática social, a educação em saúde passou a ser repensada como processo capaz de desenvolver a reflexão e a consciência crítica das pessoas sobre as causas de seus problemas de saúde. No ambiente escolar, o indivíduo em determinadas etapas da vida aprende atitudes e habilidades que são articuladas às suas experiências vivenciadas no cotidiano. As conquistas orientam o aluno a reconhecer e expressar suas necessidades, possibilitando a oportunidade de refletir sobre seu papel histórico colaborando para possíveis transformações por meio da consciência e mudança social.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência realizado por meio do Estágio Obrigatório do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL, a disciplina vinculada foi a de Terapia Ocupacional na Saúde Coletiva. A intervenção foi realizada na Escola Estadual Silvestre Péricles, localizada no bairro do Pontal da Barra em Maceió/AL, o público alvo da ação foram adolescentes com a idade de 12 a 14 anos. A atuação das estagiárias se deu a partir da relação entre os setores de educação e de saúde, na perspectiva de proporcionar melhor qualidade de vida, com objetivo de desenvolver um conjunto de ações atendendo aos adolescentes numa visão biopsicossocial, visando estratégias com o domínio dos determinantes sociais em saúde. Dado o contexto de vida dos adolescentes através de educação em saúde e promoção da saúde, dessa forma, entende-se que a parceria entre a saúde e a educação constitui um grande potencial na construção de sujeitos-adolescentes. É importante destacar que alguns dos alunos que participaram da ação faziam parte de outra iniciativa social chamada Bombeiro Mirins, realizada pelo corpo de bombeiros situado próximo ao bairro onde residem. As estagiárias responsáveis organizaram o cronograma em oito encontros, divididos de acordo com as séries das quais os alunos pertenciam, e cada grupo teve um tema específico de acordo com sua faixa etária de idade, para as ações foram utilizados recursos de baixo custo proporcionados pelas estagiárias.

Resultados e Discussão

A educação em saúde surgiu em 1909 nos Estados Unidos, como uma estratégia de prevenção das doenças. As hipóteses que nortearam a proposta foram: Os problemas de saúde devem ser prevenidos pelo esforço individual e pela adesão a hábitos corretos de vida; Os problemas de saúde da população decorrente da falta de informação; A educação deve ser concebida como a transmissão de conteúdos neutros e

descontextualizados. Assim, a educação em saúde justifica-se na perspectiva de responsabilizar os indivíduos por sua saúde. A intervenção da Terapia Ocupacional contribui como articulador social, onde demanda a constituição de um campo de conhecimento teórico e prático que implica na possibilidade de compreender, articular e produzir reflexões com a demanda abordada, além de considerar a escola, assim como outras instituições que promovem processos sócio-educativos, como equipamentos sociais relevantes que permitem o acesso de grupos populares à visibilidade social, às experiências educacionais, culturais e/ou, ainda, possibilitem melhores condições de vida. A inserção interdisciplinar idealiza uma visão de sociedade e de mundo e de relação solidaria entre as pessoas, porém parte do desafio de como construir um campo comum de práticas e saberes centrados na participação da população, sendo importante o vinculo com este publico para assim surgirem ações mais efetivas dentro da dinâmica da comunidade, levando em consideração seus saberes. Sabendo que a educação em saúde é o conjunto de ações potencializadoras que contribuem para ampliação do grau de autonomia dos indivíduos, é importante intervir tendo como base a valorização da singularidade do sujeito, bem como do coletivo, por meio da transmissão de informações e do apoderamento de políticas públicas, instituições e organizações dentro do território. Nesse contexto, encontra-se o Programa Saúde na Escola (PSE), uma política intersetorial entre educação e saúde que compreende a escola como espaço privilegiado de práticas de promoção de saúde e prevenção de agravos e doenças, por meio de ações compartilhadas que têm como co-responsáveis atores de ambos os setores com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. O respectivo projeto visou estimular ações de educação em saúde no âmbito escolar, buscando implementar planos de ações dinâmicos e contínuos, que se incluíam metas, processos e estratégias, direcionadas aos alunos de nível fundamental (7º, 8º e 9º ano). Buscando tratar os temas abordados de forma lúdica e de fácil compreensão para as crianças.

Conclusão

A educação em saúde é uma das principais estratégias para promover a responsabilidade social incentivando o indivíduo a desenvolver experiências de aprendizagem e conhecimento sobre os comportamentos relacionados à saúde e condições sociais que podem afetar sua saúde e dos que estão a sua volta. Assim, o trabalho realizado com as crianças teve um impacto positivo em suas vidas ampliando o conhecimento para sua família e, consequentemente, o meio em que vive, ao serem abordados temas que fazem parte de seu cotidiano deu uma resposta resolutiva para as questões atuais que cercam os adolescentes. Diante disso, fica explícita a importância do profissional de saúde no espaço escolar interagindo com os profissionais que fazem parte desse ambiente.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Núcleo de Apoio à Saúde da Família / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 112 p.: il. – (Cadernos de Atenção Básica, n. 39)

COSTA, F.S., SILVA,J.L., DINIZ, M.Z.G. A importância da interface educação/saúde no ambiente escolar como prática de promoção da saúde. Informe-se em promoção da saúde, Vol. 4, N°2, Pag. 30-33, 2008.

LEONELLO, V.M., L'ABBATE,S. Educação em saúde na escola: Uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. Interface- Comunic., Saúde, Educ., Vol. 9, N°18, 2006.

LINS, M. J. C. A. A promoção da Saúde em Alagoas: O desafio de fazer saúde tendo em perspectiva seus determinantes sociais. Secretária de Estado da Saúde de Alagoas, Superintendência de Vigilância em Saúde, Diretoria de Promoção da Saúde. Maceió: Victória Gráfica, 2010. 361 p.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v.18, n. 3, p. 158-164, set./dez. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14578:programa-saude-nas-escolas&Itemid=817 > Acesso em: 06 de abril de 2015.

178

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

178 - PROTOCOLO DE EXPOSIÇÃO AO RISCO OCUPACIONAL DOS QUIMIOTERÁPICOS: O ENTENDIMENTO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE UM HOSPITAL DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA

WALTER, D. S., CANALE, M. S. D., GIUSTINA, K. P. D.

dady_sw@hotmail.com, morgana81@hotmail.com, kellipdg@gmail.com

Palavras-chave: Protocolo; Exposição; Quimioterápicos

Introdução

O câncer é uma doença caracterizada pela multiplicação e disseminação descontrolada de formas anômalas de células do próprio corpo. Trata-se de uma das principais causas de óbitos em nações desenvolvidas (HANG et al., 2007). Atualmente, as principais formas de tratamento do câncer incluem cirurgia, radioterapia e quimioterapia. O tratamento quimioterápico foi o enfoque desta pesquisa. A administração do tratamento quimioterápico é geralmente realizada em uma Central de Quimioterapia, onde o processo de manipulação e aplicação do medicamento ocorrem através de uma estrutura organizada, objetivando uma assistência de qualidade. Assim, o presente texto, fruto de parte de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Enfermagem, teve como objetivo geral identificar a existência e a aplicação de protocolos a respeito da exposição a drogas quimioterápicas.

Metodologia

A presente pesquisa classifica-se como descritiva, de campo, documental e com abordagem qualitativa. O estudo foi realizado em uma instituição hospitalar de grande porte, mais especificamente no setor de quimioterapia. Trata-se de um hospital geral, que possui serviço de alta complexidade em oncologia, ou seja, conta com serviços de cirurgia oncológica, quimioterapia e radioterapia. Para a realização desta pesquisa, foi aplicado um questionário para 10 profissionais atuantes no setor de quimioterapia e farmácia de manipulação, todas do sexo feminino, compreendendo, portanto, 2 enfermeiras, 5 técnicas em enfermagem e 3 farmacêuticas. A faixa etária esteve entre 25 e 41 anos de idade. A coleta de dados se deu através de um questionário com perguntas fechadas e abertas (misto). Para verificação teórico-prática dos protocolos utilizados no setor foi aplicado um checklist de normas técnicas de biossegurança individual, coletiva e ambiental em face dos quimioterápicos, preconizado pelo Instituto Nacional do Câncer - INCA (BRASIL, 1995), caracterizando a parte documental da pesquisa. Esse checklist foi preenchido durante o período de coleta de dados com a equipe multiprofissional e leitura do protocolo, no próprio ambulatório de quimioterapia e áreas adjacentes. A pesquisa foi realizada no próprio ambiente de trabalho da equipe, em horário comumente acordado com os profissionais, sem que a aplicação do questionário interferisse em suas atividades.

Resultados e Discussão

Para análise de dados desta pesquisa, utilizou-se a categorização proposta por Minayo (GOMES, 2004), tendo como categoria principal, os protocolos de exposição a drogas quimioterápicas.

De acordo com esta categoria, foi aplicado um checklist dos protocolos nacionais constantes no INCA aos protocolos institucionais e setoriais (farmácia de manipulação e do setor de quimioterapia), possibilitando o levantamento teórico-prático dos protocolos utilizados no setor de estudo. Diante deste checklist contatou-se que os setores pesquisados não possuem Procedimento Operacional Padrão (POP) referente às normas de segurança relativas ao manuseio de pacientes em sua integralidade como preconiza o INCA. Porém possuem normas de segurança relativas ao pessoal, em que fala da limitação do número de trabalhadores que manipulam os quimioterápicos, ou seja, o setor de quimioterapia possui protocolo específico sobre o número limitado de profissionais que devem atuar, obrigatoriedade do uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI's) e demais restrições do setor, porém observou-se a falta de incentivo aos profissionais para manuseá-los.

No que se refere a protocolos que contemplem os possíveis riscos aos profissionais, todos os entrevistados confirmaram a sua existência, porém não souberam especificar; alguns relataram não terem acesso aos documentos. Diante disso, observa-se a necessidade de uma abordagem diferenciada por parte do empregador, o qual poderia incentivar os profissionais a acessarem estes documentos, a aderi-los e a participarem ativamente na formulação dos mesmos.

Confirmou-se a presença de protocolos que contemplem cuidados relativos aos pacientes, abrangendo cuidados com o extravasamento de quimioterapia vesicante, irritante e derramamentos, porém os profissionais entrevistados não souberam especificá-los.

No caso da farmácia de manipulação, de acordo com os profissionais farmacêuticos, há também protocolos sobre a lavagem das mãos, limpeza da capela, transporte de quimioterápico, manipulação e contaminação ambiental. Sendo que foi possível confirmar a presença de POP's na farmácia de manipulação e setor de quimioterapia referentes a contaminação ambiental e pessoal, bem como de protocolos que dizem respeito às exigências do empregador frente aos trabalhadores do setor de quimioterapia e também da farmácia de manipulação. No entanto não houve confirmação de protocolos que contemplem em sua totalidade a saúde do trabalhador. Observou-se que estes recebem a avaliação médica anual sendo solicitada a realização do exame hematológico completo. Todavia, alguns exames que aparecem no checklist não são realizados, como: prova de funções hepática, renal e pulmonar.

Em conformidade com as medidas de segurança preconizadas INCA, percebeu-se que há um local exclusivo para o preparo das drogas, tratando-se de um ambiente tranquilo, sem corrente de ar, restrito aos funcionários do setor. Porém a estrutura física e as barreiras físicas encontravam-se irregulares devido ao andamento de obras de reforma afim de adequar-se às normas de segurança no preparo de quimioterápicos previstos na RDC 220/2004.

Com base na observação dos setores pesquisados e aplicação do checklist baseado nas normas preconizadas pelo INCA, constatou-se que estas não são seguidas em sua totalidade. Por meio da aplicação do questionário evidenciou-se tal fato, uma vez que os profissionais apresentaram conhecimentos parciais do que realmente exige nos POP's do setor.

Conclusão

Através da aplicação do checklist foi possível identificar os principais protocolos aplicados aos setores de quimioterapia e farmácia de manipulação, bem como identificar quais não condizem com os documentos pré- estabelecidos pelo INCA. Ao analisar os resultados do estudo quanto aos protocolos, destacou-se o conhecimento insuficiente acerca dos

mesmos, por parte dos profissionais do setor, bem como das medidas a serem tomadas em caso de contaminação. Diante disso, observa-se a necessidade de uma abordagem diferenciada por parte do empregador, o qual poderia incentivar os profissionais a acessarem estes documentos, a aderi-los e a participarem ativamente na formulação dos mesmos, objetivando aprimorar o conhecimento relacionado principalmente ao risco ocupacional e incentivo aos trabalhadores a participarem ativamente da formulação e atualização dos POP's.

Referências Bibliográficas

BRASIL. INCA. Instituto Nacional do Câncer. Ação de enfermagem para controle do câncer. Rio de Janeiro: PRO-ONCO, 1995, p. 149- 150. 240p. . Disponível em: < http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/inca/portal/home/resultado_google?siteurl=www2.inca.gov.br"Fwcm/connect%enfermagem+para+controle+do+câncer+1995&sa=Pesquisar >. Acesso em 01 de jun. 2015.

_____. ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução - RDC n.° 220, de 21 de setembro de 2004: Regulamento Técnico de Funcionamento dos Servic□os de Terapia Antineoplásica. Diário Oficial da União nº. 184, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2004. Disponível em: < http://portal.anvisa.gov.br/wps/portal/anvisa/home >. Acesso em: 10 out. 2015.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-80, 2004.

HANG, H. P. et al. Farmacologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

198

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

198 - ENSINO POR PROBLEMATIZAÇÃO E PESQUISA: A EXPRESSÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

GONÇALVES, F. Z., PEREIRA, T. F., PEREIRA, A. S.

fabianazg30@hotmail.com, tatafp18@yahoo.com.br, asp@unesc.net

Palavras-chave: Ensino, Problematização; Pesquisa; Projeto Político Pedagógico

Introdução

O presente trabalho é originário do projeto de pesquisa que busca identificar a memória escrita e discursiva da inovação educativa construída coletivamente, e implementada pelos professores (Ensino Fundamental) e equipe gestora do atual Colégio UNESC, no período de 2003-2010, designada de Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP). A questão a ser respondida no projeto é: que questões surgem dos registros e da memória da equipe gestora e professores atuais do Colégio UNESC sobre o EPP? Neste trabalho, no entanto, nos restringimos à análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) no sentido de identificar as indicações que remetem direta ou indiretamente ao EPP.

Metodologia

A versão do Projeto Político Pedagógico do Colégio Unesc, que nos foi disponibilizada, data de 2012. A análise do documento centrou-se nas partes que correspondem à concepção filosófico-pedagógica e estrutura organizacional por entendermos que estas partes colocariam de manifesto os dados capazes de atingir o objetivo básico deste trabalho. Nosso propósito se configura no sentido de buscar dados que nos permitam descrever como o Ensino por Problematização e Pesquisa se expressa no PPP, como forma de subsidiar a análise, com a equipe gestora e os professores, do impacto do EPP na Instituição hoje e se existe evidências/intenções da continuidade do EPP nas práticas pedagógicas em desenvolvimento. Para a análise documental do PPP fez-se, primeiramente, a leitura do documento nas partes indicadas. Inicialmente, reduzimos os dados conforme as unidades de sentido nelas expressas, tendo por base as seguintes categorias: conhecimento, ensino e metodologia. As unidades de sentido foram agrupadas nessas categorias, de início, sob forma de citação direta, adotando-se o tema como critério. Em seguida, as unidades de sentido foram sintetizadas e agrupadas conforme as categorias acima referidas, gerando tabelas que contém as frequências que representam o número de entradas do sentido no documento analisado (análise inferencial). Na sequência, os dados processados são submetidos à análise interpretativa à luz do referencial teórico.

Resultados e Discussão

Na análise empreendida, identificamos que o Projeto Político Pedagógico do Colégio UNESC expressa que o conhecimento a ser considerado no processo de ensino deve favorecer a reflexão problematizada da realidade social. O documento não se descuida de apontar que esta reflexão deve articular-se à apropriação ativa e crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Outro elemento que se evidencia é a consciência do respeito à pluralidade de ideias como um dos elementos a ser considerado no processo de conhecimento, que pode ser alcançada por meio de processos coletivos.

No que se refere à metodologia, o PPP alude a estratégias capazes de promover a vivência de atividades de caráter investigativo, possibilitando aos alunos confrontarem saberes cotidianos e escolares, que priorizem a socialização e discussão dos resultados obtidos nas experiências de pesquisa. Não é por acaso, que o Colégio UNESC mantém em seu PPP a problematização e a pesquisa como procedimentos metodológicos. Esse fato pode demonstrar sua insistente intenção de superar o ensino reprodutivo em prol de um ensino inovador, que oportunize ao aluno estabelecer a ponte entre o pensar e o agir de forma consciente e critica (PEREIRA, 2014). Se de fato, o EPP, como inovação educativa, continua se efetivando e se consubstanciando na prática da Instituição hoje, especialmente, no Ensino Fundamental, talvez tenha concorrido para isso a forma como foi gestado. Isto é, ser originário de síntese coletiva resultante do exercício problematizador de escolhas provisórias como forma de se opor à adoção acrítica de inovação transplantada. Vale dizer, uma inovação, que se constituiu no próprio contexto do Colégio, ancorada na reflexão crítica sobre sua cultura sociopolítica e pedagógica, incluindo os condicionantes externos que a influenciavam no momento da sua discussão, opção e implementação (TORRE, 1994). Se suas marcas forem percebidas, nos discursos e práticas da equipe gestora e professores que hoje atuam na Instituição, confirma-se o pensamento de que a inovação constituída, pela via democrática e emancipatória (SAUL,1995), tem maior possibilidade de resistir às ameaças decorrentes: da rotatividade dos agentes sociais (gestores, professores, alunos e pais) inerente a toda instituição educativa; da cultura do conforto gerada pela estabilidade hegemônica do currículo prescrito; da gestão centralizada e burocrática, que desmobiliza iniciativas participativas em favor da construção coletiva e mais autônoma de um Projeto Político Pedagógico emancipador, entre outras. Entenda-se: emancipador no sentido de configurar um PPP comprometido com um currículo escolar que possa “contribuir para a ultrapassagem dos territórios monoculturais”. (PEREIRA, 2014, p. 57).

Conclusão

Desse modo, os dados acima constituem evidências fortes para se afirmar que o Colégio UNESC, em suas intenções expressas em seu PPP, propõe-se a continuar perseguindo o Ensino por Problematização e Pesquisa, ao conceber que o ensino a ser oferecido aos alunos deve se caracterizar, primordialmente, pela preocupação em oportunizar-lhes a contextualização crítica do conhecimento, que busca articular práticas sociais e conceitos científicos (CARDOSO; PEREIRA, 2010; PEREIRA, 2014). A sequência da pesquisa com a equipe gestora e professores do Colégio permitir-nos-á acessar a novos dados da sua prática educativa, o que favorecerá fazer novas análises, novas apreensões e interpretações sobre a efetividade e consolidação do EPP.

Referências Bibliográficas

CARDOSO, E. F. M; PEREIRA, A. S. Problematização e pesquisa no ensino fundamental: critérios e interrogações. Roteiro, v. 35, n. 2, jul./dez. 2010.

PEREIRA, A. S. E por falar em educação... ensino, formação e gestão. Criciúma, SC: Ediunesc, 2014.

SAUL, A. M. (1995). Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRE, S. Innovación curricular: procesos, estrategias e evaluación. Madrid: Dykinson, 1994.

Fonte Financiadora

Programa Grupo de Pesquisa e PIBIC/UNESC

245

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

245 - O NOVO (VELHO) PARADIGMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS DOCUMENTOS DA OCDE PARA A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

CARVALHO, M. M., MUELLER, R. R.

marianamafinski@hotmail.com, rrmueller@unesc.net

Palavras-chave: Educação Profissional; Educação e Trabalho; OCDE

Introdução

O principal objetivo de nossa pesquisa, que se encontra em andamento, é analisar o paradoxo existente na relação entre trabalho e educação a partir dos documentos referentes ao Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PAIAC). Desde 2011, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem aplicando, em 33 países membros e parceiros, o referido programa, no intuito de avaliar as políticas públicas para a educação desses países em termos de competências necessárias para o trabalho/emprego, particularmente avaliando quatro categorias de competências genéricas profissionais: competências cognitivas, interação e aptidões sociais, capacidades físicas e aptidões de aprendizagem.

Metodologia

Adotamos como base metodológica a pesquisa teórica e documental, efetivando-a através da análise de documentos oficiais da OCDE sobre educação, sobre o PAICA e por artigos acadêmicos que têm por tema o referido programa. Também foram estudados textos que tratam de ideias que influenciaram a constituição dele, direta ou indiretamente, tal como o taylorismo, os Quatro Passos de Charles Allen, o Training Within Insdustry (TWI) e seus Programas J. A primeira etapa efetivada foi a leitura dos referenciais teóricos citados anteriormente, além de outros. Em seguida, após notada grande semelhança entre programas de distintas épocas, foram feitas as comparações entre os Quatro Passos de Charles Allen, os Programas J - do TWI - e os Quatro Pilares para a Educação de Jacques Delors; bem como foram analisadas as semelhanças e diferenças existentes entre a Fórmula Allen-Richards e o PAICA. Após iniciarmos a análise das comparações dos programas supracitados, notamos extrema semelhança entre os mesmos.

Além dos textos supracitados, analisamos artigos sobre ideias pedagógicas implantadas no Brasil - o acordo MEC-USAID - na reforma educacional, que ocorreu nos anos 90, quando o governo permitiu que os Estados Unidos implantassem um sistema de educação que já não teve êxito em sua própria nação.

Resultados e Discussão

Nossa tese é que a educação, de forma geral, foi historicamente transformada e minimizada a um conjunto de aptidões e competências necessárias exclusivamente a obtenção de um posto de trabalho; e que, mediante ao aprofundamento das crises econômicas nos países pertencentes à OCDE, principalmente a partir de 2008, a educação vem perdendo sua função humanística em termos de desenvolvimento humano.

Os Quatro Passos de Charles Allen (Preparação, Apresentação, Aplicação, Teste), criado em 1919, objetivava identificar os melhores instrutores e difundir as melhores práticas de instrução, a fim de proporcionar ganhos de produtividade no interior das indústrias. Com a Segunda Guerra Mundial, o TWI criou os Programas J, que possuía um objetivo muito próximo ao do programa anterior, porém, voltado para outra época, aumentar a produção com o objetivo de suprir as necessidades da guerra. As quatro etapas (Instrução de Trabalho, Métodos de Trabalho, Relações de Trabalho, Desenvolvimento de Programas) também eram muito próximas às apresentadas por Allen. Já no século XXI, Jacques Delors utilizou os dois programas já existentes para denominar um novo, os Quatro Pilares (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver, Aprender a ser), que, diferente dos outros – que eram voltados para a indústria –, foi vinculado à educação, apesar de possuir predecessores industriais. Os dois próximos sistemas comparados foram a Fórmula Allen-Richards e o PAICA. A primeira foi criada, por volta da década de 60, para a avaliação e categorização do trabalhador, podendo ser: semi-qualificado, qualificado ou altamente qualificado. Para chegar à conclusão, o avaliador mensurava certas habilidades do trabalhador (Habilidade Manipulativa, Conhecimentos Técnicos Essenciais e Adicionais, Capacidade de Julgamento, Fatores de Ordem Moral e de Motivação), pondo-as em uma fórmula e calculando o resultado final, que seria a eficiência do operário. A diferença entre o primeiro e o segundo programa é que o PAICA não explicitou a estrutura da fórmula, mas manteve o objetivo, as habilidades avaliadas (Destreza, Conhecimentos Matemáticos, Leitura, Competências em TIC, Solução de tarefas, Distribuição de Tarefas, Habilidades Comparativas, dentre outras), tal como a categorização, incluindo poucas alterações.

O problema que vemos nessa reestruturação de programas é justificado pela equalização do ambiente da indústria e da escola, ambos como sendo lugares da educação, assim como os seus objetivos. Sistemas como os citados acima prezam que a educação seja voltada exclusivamente à formação de alunos como futuros participantes do mercado de trabalho, e não como cidadãos críticos. Uma prova para tal afirmação é que, para Charles Allen, o professor não passa de um instrutor, a escola é comparada à empresa, o aluno ao instruído e a educação à instrução.

Conclusão

Essas questões têm grande influência, mesmo que indiretamente, no sistema educacional brasileiro. Já que, sendo o Brasil um país considerado em desenvolvimento, baseia suas reformas (econômicas, educacionais, dentre outras) em países desenvolvidos, que são participantes da OCDE. Um exemplo da expressão da educação voltada unicamente para o mercado de trabalho com influências estudadas nesta pesquisa é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O que faz com que a educação deixe de seguir teorias brasileiras, tais como a de Paulo Freire, que preza a humanização através da educação, para aderir à ideais que enfatizam o ensino como um mero percurso que deve ser perpassado pelo trabalhador para que ele produza mais e melhor.

Fonte Financiadora

Este estudo é vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Mestrado de Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), que está ligado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

250

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

250 - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO NO QUILOMBO KALUNGA DO MIMOSO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ALVES, M. S. N., SANTOS, A. R. P.

santana_nunes@yahoo.com.br, anaroseli@mail.uft.edu.br

Palavras-chave: Educação do Campo; Escolas do Campo; Pedagogia da Alternância

Introdução

Este artigo vem discutir e refletir sobre os desafios e as possibilidades de se implantar e trabalhar com a pedagogia da alternância nas escolas do campo da comunidade quilombola Kalunga do Mimoso, no município de Arraias/TO. Muitos alunos dessas escolas trabalham na lavoura com seus pais, ausentando-se da escola por longos períodos para o plantio e para a colheita, o que tem afetado o percurso acadêmico, culminando muitas vezes no abandono escolar. Assim, esta investigação tem como objetivos: a) estudar as vantagens e desvantagens do regime de alternância; b) observar se esta proposta pode contribuir para a eficácia do processo ensino-aprendizagem; c) saber os motivos concretos da evasão escolar; e d) certificar se a alternância pode facilitar o acesso à educação.

Metodologia

Do ponto de vista da abordagem do problema, o presente estudo insere-se numa pesquisa qualitativa, pois apresenta algumas das cinco características descritas por Bogdan & Biklen (1994): a) o ambiente natural como fonte direta; b) o caráter descritivo da investigação qualitativa; c) o maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados; d) a análise dos dados de forma indutiva. Portanto, nesta abordagem é possível coletar dados ricos em pormenores descritivos sobre a implantação e o desenvolvimento da pedagogia da alternância nas escolas do campo do município de Arrais no estado do Tocantins. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa conduz à realização de um estudo caso (STAKE, 2009), com a pretensão de retratar a realidade de forma completa através de uma recolha detalhada e aprofundada de dados, já que investiga a implantação da pedagogia da alternância na Escola Municipal Eveny de Paula e Souza e Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. As etapas dos procedimentos metodológicos são: a) solicitação de autorização para desenvolver o estudo nas escolas junto aos gestores escolares; b) estudo e análise documental, c) entrada no terreno para observações, d) solicitação de colaboração e preparação das entrevistas semiestruturadas direcionados aos pais, aos professores e aos representantes da Secretaria de Educação do Município de Arraias/TO, d) transcrição dos dados das entrevistas e das observações no terreno; e) redação do relatório final do estudo de caso.

Resultados e Discussão

A partir do ano de 2013, as Escolas Municipais “Eveny de Paula e Souza” e “Nossa Senhora da Conceição” adotaram o regime de alternância. O tempo-escola e o tempo-comunidade foram interligando meios e instrumentos pedagógicos específicos, capazes de construir uma harmonia entre a comunidade e a ação pedagógica. No tempo-escola o aluno estudava em tempo integral, cujas atividades eram devidamente planejadas e

adequadas à realidade, à pesquisa, aos trabalhos práticos, à avaliação, ao acompanhamento docente e no envolvimento dos diferentes segmentos que constituem a comunidade escolar. Considerávamos as práticas e as vivências dos educandos de acordo com suas necessidades e disponibilidade, a esta estratégia chamamos de experiências práticas planejadas no espaço-escola. No tempo-comunidade um professor itinerante se deslocava até o meio social dos alunos para desenvolver atividades pedagógicas extracurriculares e realizar o acompanhamento dos conteúdos pedagógico que serviriam de base para o processo pedagógico no período de tempo-escola. O acompanhamento do professor itinerante seguiu a seguinte estruturação: os alunos eram organizados em grupos de acordo com a localização geográfica de sua comunidade, o professor se deslocava para essas localidades, em datas e locais previamente acordados. Eram realizadas atividades intensivas: execução de projetos, pesquisas sobre a realidade local, proporcionados segundo cada disciplina, levando em consideração a indissociabilidade entre teoria e prática. A maioria das disciplinas teve períodos destinados à aplicabilidade, verificabilidade e construção do conhecimento, a partir de atividades práticas. Os instrumentos pedagógicos do regime de alternância adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Arraias eram: plano de estudo; caderno da realidade; caderno de acompanhamento; visita à família; e avaliação continuada. De acordo com o estudo foi possível observar que existe a possibilidade de o regime de alternância ser adotado, uma vez que o número de evasão foi reduzido e as crianças puderam programar junto com os professores os momentos pedagógicos com base nas atividades agrárias. As vantagens observadas desta proposta foram: a) redução da evasão escolar; b) a possibilidade de a comunidade escolar conhecer suas ascendências a partir da sua configuração inicial; c) reconhecimento por parte dos coordenadores da necessidade de outro regime de frequência diferenciado para as escolas do campo e também da necessidade de se mobilizarem para contribuir; d) ter o apoio fundamental da gestora das escolas no período 2013-2014, que apostou nessa proposta para erradicar parte dos problemas. A principal desvantagem que o estudo demonstrou foi a falta de continuidade do projeto nos anos posteriores, porque parte dos novos gestores alegam que as estruturas são inviáveis e as despesas são exorbitantes para os cofres públicos.

Conclusão

De fato, a população estudantil rural necessita urgentemente de políticas públicas que levem em conta as diferenças entre as escolas do campo e as da zona urbana. As necessidades do homem do campo são bastante diferentes, a começar por sua relação com a terra, com a sua cultura, com a manutenção da sua subsistência, com seus saberes. Sendo assim, é possível concluir que um pouco mais de investimentos e o conhecimento aprofundado das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo são fundamentais para a melhoria, tanto da educação em si, quanto da implantação de futuras proposta pedagógicas, que tenham como fulcro o direito à educação para todos, sendo esta uma ação estratégica para emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo.

Referências Bibliográficas

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em educação. Porto (PT): Porto Ed., 1994.

STAKE, Robert E. A arte da investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

257

Painel

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

257 - PROGRAMA DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA: ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA AO ALCANCE DE TODOS

GALIAZZI, E.

profestelamaris@gmail.com

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Estímulos Pedagógicos; Leitura e Escrita

Introdução

O relato de experiência faz parte do projeto de reforço escolar desenvolvido na EEB Professora Zélia Scharf da rede estadual de ensino do município de Chapecó/sc e tem como foco alunos de seis a nove anos que frequentam o ensino fundamental e que, por algum motivo, se encontram em situação de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. A ideia surgiu considerando o grande número de crianças que chegavam até o terceiro ano do ensino fundamental sem se apropriar da leitura e escrita. O projeto difere-se do modelo tradicional por utilizar estímulos pedagógicos abrangentes e adequados às necessidades dos alunos que, submetidos aos métodos tradicionais, não tiveram sucesso em seus aprendizados. Ainda tem como objetivo o resgate da autoestima e da autoria do estudante.

Metodologia

Inicialmente é realizado o levantamento do número de crianças a ser atendidas. Neste processo, o professor de turma tem papel fundamental, pois indicará quais são os alunos que necessitam de atendimento. Posterior a isso, é realizado o contato com a família para expor os motivos pelos quais seu filho fará parte dos atendimentos e estes deverão acordar junto à escola que seu filho poderá receber o atendimento. Os atendimentos acontecem no contra turno e os encontros são individuais ou em dupla, de acordo com as necessidades do estudante, uma ou duas vezes por semana. Geralmente, em torno de três meses as dificuldades são sanadas por serem consideradas transitórias e então a família é novamente contatada para um diálogo em que serão estabelecidos os novos rumos que podem ser desde o aumento de tempo de atendimento até o desligamento do estudante do projeto, uma vez atingidos os objetivos. Nestes atendimentos são priorizadas atividades que envolvem o raciocínio lógico, a autoria, a reflexão sobre o processo de escrita, bem como atividades com materiais táteis e visuais. Também dá-se significativa atenção à formação de leitores utilizando as histórias infantis e os livros de literatura. Um aspecto relevante do projeto aqui citado é o envolvimento dos professores de sala de aula. Os avanços somente ocorrem quando há este envolvimento e temos percebido um grande interesse por partes dos docentes em compreender melhor tal processo pedagógico e seu envolvimento com a aprendizagem estreita o vínculo com o aluno, garantindo assim o sucesso acadêmico do estudante.

Resultados e Discussão

O programa citado teve inicio em 2012. Neste ano foram atendidas 12 crianças que estavam em situação de insucesso escolar. No ano de 2013 foram atendidos 18 estudantes. Destes alguns já faziam parte do programa no ano anterior mas permaneceram no programa por ainda apresentarem algumas dificuldades que foram

sanadas neste ano de 2013. No ano seguinte, em 2014, atendemos 46 crianças. Neste ano o projeto foi estendido para adolescentes do Ensino Fundamental II, mas devido a infrequência destes no programa, retomamos o atendimento apenas às crianças de seis a nove anos de idade. É preciso destacar que a participação dos pais com estas crianças é muito positiva e isso é decisivo na aprendizagem escolar dos filhos. Já no ano de 2015, atendemos aproximadamente 23 crianças. Em 2016, estamos em fase de levantamento dos alunos que deverão ser atendidos. Atualmente, os primeiros alunos atendidos no programa já frequentam o sexto ano escolar e, salvo os casos patológicos, a maioria dos estudantes usufrui de plena competência na área de leitura e escrita e, consideramos ser o aspecto metodológico e o atendimento individualizado, os maiores fatores deste sucesso. O programa teve início a partir de minhas inquietações enquanto professora de sala de aula, pois como alfabetizadora, um dos problemas mais angustiantes era ver os alunos chegar ao final do ano letivo sem estarem alfabetizados. Nem sempre é possível atender às individualidades e especificidades de cada um em sala de aula e quando a escola pode contar com assessoria pedagógica que auxilie neste aspectos, todos e principalmente o aluno, saem ganhando. Porém há um aspecto negativo a ser considerado no projeto que é a falta de pessoal qualificado para atender estas crianças. Desde que o projeto foi pensado e posto em prática, até hoje, apenas um profissional Pedagogo atende a estes estudantes. A demanda é bem maior do que a oferta de vagas nos atendimentos, por isso, com o passar do tempo e com o aumento do número de crianças com dificuldades, os critérios de seleção de alunos atendidos foi sendo modificado e , apenas os casos de maior dificuldades, são atendidos hoje, no programa. Para o MEC, "[...] as crianças possuem seu modo próprio de compreender e interagir com o mundo. A nós professores cabe oferecer um ambiente escolar onde a infância pode ser vivida em sua plenitude [...]" (MEC, 2007). Precisamos, então, garantir o acesso com sucesso, aos estudantes, à aquisição dos processos de leitura e escrita para que estes avancem para os anos finais do ensino fundamental, com plena capacidade de ler, escrever e interpretar. Talvez, no futuro, poderemos atingir mais estudantes e ampliar nossos atendimentos, dando novos passos rumo ao exercício da cidadania.

Conclusão

Chegamos ao final de 2015 com um número considerável de crianças atendidas. Destas, estima-se que a grande maioria deverá frequentar a série/ano atual, com sucesso escolar, uma vez que muitas encerraram o ano dominando o mínimo necessário para avançar para a série subsequente. Tivemos alguns casos de desistência por transferência ou por falta de apoio da família, porém, na maioria dos casos, as famílias são rigorosamente presentes e atuantes. O trabalho com estas crianças é fascinante. Podemos ver nos olhas delas o desejo, a vontade de aprender. Desenvolver nelas a autoria, fazer com que se sintam sujeitos de seu aprendizado é um grande avanço, em especial por serem crianças com histórico de insucesso ou com condições restritas de atendimento e atenção familiar.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. O olhar do professor. Porto Alegre, RS, Ed. Asa, 2004.

BREAUCHAMP, Jeanete. PEAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.135p:il.

FERRERO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. SP, Ed. Artmed, 2006.

KATO, Mary Aizawa. A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP.Ed. Pontes:1992.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática

social da escrita. Campinas, SP, Ed. Mercado das letras, 2005.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Ensino fundamental dos nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, Ed. Leograf, 2007

PIAGET, Jean. Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget. SP, Ed. UNESP, 2009.

WALLON, Henry. A evolução psicológica da criança. SP, Ed. Martins Fontes, 2010.

WEISZ. Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. SP, Ed. Ática, 2002.

Fonte Financiadora

Secretaria do Estado da Educação- SED/SC

FUMDES/UNIEDU

273

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

273 - A CATEGORIA POBREZA NA FORMAÇÃO DOS NOVOS MEMBROS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS ESCOLARES DE NOSSA SENHORA

MEDEIROS, M., MOREIRA, J.

mirian.iens@yahoo.com.br, jmo@unesc.net

Palavras-chave: Educação Libertadora; Colonialismo; Libertação

Introdução

Sou membro da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora, fundada em 1833, na Alemanha. Cada Congregação Católica tem um Carisma, algo próprio, que lhe dá personalidade e razão de ser, mas que precisa ser renovado e atualizado; o das Irmãs Escolares é a Educação. Hoje as exigências sociais são diferentes das dos séculos XIX e XX e uma congregação necessita renovar sua expressão social, sob pena de ficar obsoleta e morrer. Optei por estudar esta Congregação à luz de pensadores latino-americanos, Paulo Freire e Enrique Dussel. O objetivo de minha pesquisa é identificar como é tratada a categoria “pobreza” – centro das preocupações cristãs – na formação de novos membros da Congregação, a partir das categorias educação libertadora, colonialismo e libertação.

Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. Como autores de referência, utilizarei Paulo Freire e Enrique Dussel. Como fontes documentais, usarei documentos oficiais da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora. Iniciarei com documentos mais antigos, vindo até os atuais. Buscarei primeiramente utilizar obras escritas pelos próprios fundadores e, em seguida, as construções feitas pela Congregação durante mais de 180 anos.

Esta pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrado em andamento, já tendo passado pelo Exame de Qualificação. Enquanto revisão bibliográfica, venho usando o Portal de Teses e Dissertações da Capes e o Scielo, buscando obras que tratam de práticas educativas de congregações religiosas.

Quanto aos autores centrais, tenho me dedicado a ler e escrever sobre os conceitos: conscientização, libertação, opressão, pobres e excluídos, retirados diretamente das obras de Paulo Freire. Quanto a Enrique Dussel, primeiramente li teses e dissertações que me situaram dentro do pensamento dusseniano; agora leio suas obras, buscando seus conceitos para: libertação latino-americana, europeização, colonização hispânica na América Latina, pobres, excluídos. Também pretendo relacionar esta compreensão teórica central de meu estudo ao conceito de Mal Banal, da filósofa alemã Hanna Arendt, o qual tem o sentido de indiferença profunda. Somente depois desta construção inicial passarei à análise dos documentos da Congregação.

Resultados e Discussão

Enrique Dussel (1934 -) parte de uma filosofia de libertação em oposição a uma ideologia de exclusão através da análise do mito da Modernidade, relacionando-o à europeização da América Latina. Esta é contextualizada na história da humanidade, deixando o autor claro que a história da América começou muito antes de 1492. Para Dussel, a América

Latina foi "encoberta" e não "descoberta". Ao falar em seis colunas que formaram a história universal, mostra que duas são latinas: maia-asteca e inca. Focaliza a invasão de outras culturas ao continente euro-asiático, focando nos indo-europeus e nos semitas, apontando diferentes maneiras de ver o mundo e o homem, e considerando suas influências sobre os povos latino-americanos.

Os povos indo-europeus, por influência grega, veem o homem de forma dualista; o corpo é corruptível e origem do pecado. Assim, por ser mal, o corpo não tem consistência, também a história não tem consistência porque acontece na corporeidade, a intersubjetividade se dá em nível do corpo; a consciência é a-histórica. Já os semitas concebem o homem unitariamente. A intersubjetividade é condição de perfeição e a história é o horizonte da existência; aqui nasce o profeta: homem do povo, que vive no histórico presente e busca a libertação dos pobres e oprimidos. Dentro da história semita nasce o Cristianismo, que chega à América Latina com os espanhóis, liderados por Colombo. O “índio” é invenção europeia, continente que se considera centro da história e do mundo, tratando as outras culturas como periféricas, explorando-as e oprimindo-as.

Paulo Freire (1921-1997) parte do fruto desta periferia: os pobres e oprimidos, e aponta a educação como caminho para libertação. Segundo Freire, o fim último da educação é promover a conscientização do educando, levando-o a entender sua condição de oprimido e a agir em favor da própria libertação. A educação libertadora deve possibilitar ao educando tomar decisões e fazer escolhas que o libertem ao invés de submetê-lo, domesticá-lo ou adaptá-lo. Para tanto, é necessário que ele assuma seu papel crítico na história, pois o homem sempre está em relação com outros em um tempo dado, e esta relação pode se dar alienada ou criticamente. Não há como separar o homem do mundo, da história.

Freire traz o conceito de educação “bancária” como instrumento de opressão. Nela os educandos são expectadores, objetos e depositários, “vasilhas” a serem enchidas; o saber é “doação” de quem sabe mais aos que pouco ou nada sabem. Em contrapartida, apresenta a educação problematizadora ou libertadora, que busca libertar o homem a partir da conscientização, que é a tomada de posse da realidade, ilusões, enganos, mitos políticos ou sociais. A educação verdadeira é libertadora, é práxis, é ação-reflexão sobre o mundo, buscando transformá-lo. Para Freire isto é revolução e para que esta aconteça, o diálogo é condição. Ignorar o diálogo é coisificar o homem. O diálogo implica em coletivo, os homens dialogam entre si e se libertam em comunhão. Assim, os problemas existentes entre os homens no mundo devem ser resolvidos no tempo histórico, não num “plano superior”.

Conclusão

Esta dissertação de mestrado está em andamento, portanto, não existem ainda conclusões. O intento é problematizar a categoria “pobreza”, a qual costuma ser o centro da ação das congregações cristãs, na formação de novos membros da Congregação estudada. Em uma congregação vinda de um país europeu – a Alemanha – qual a visão de pobreza? Qual a visão de “ajuda” que se tem? O que seria “ajudar aos pobres”? A que se presta a educação, escolhida como carisma desta Congregação, no contexto latino-americano de pobreza? Esta educação está à serviço da libertação ou da colonização? A colonização pode ser entendida como “mal banal”, conceito da alemã Hanna Arendt, no sentido de indiferença, abdicação da capacidade de pensar? Estas são questões que orientam o presente estudo.

Referências Bibliográficas

DUSSEL, Enrique. 1492: O Encobrimento do Outro – A origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993. 196p.

Disponível em: http://enriquedussel.com/DVD Obras Enrique Dussel/Textos/35/1492.pdf . Acesso em 09 fev.2016

DUSSEL, Enrique. Caminhos de Libertação Latino- Americana- Interpretação histórico teológica. Tomo I.Tradução José Carlos Barcellos,Hugo Toschi; revisão Carlos Vido.São Paulo: Paulinas, 1984. 151p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014. 254p.

291

Painel

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

291 - A GERONTOLOGIA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

BESSA, T. A.

thaissa.bessa@hotmail.com

Palavras-chave: Graduação; Envelhecimento; Gerontologia; Grades Curriculares

Introdução

O IBGE em seus indicadores sociais de 2010 confirmou que nos últimos anos o Brasil vem apresentando um novo padrão demográfico que se caracteriza pela um significativo aumento do contingente de idosos.

A sociedade e os profissionais de saúde, porém, não estão preparados para essa nova demanda. Com isso, muitas vezes, o direito a uma vida com qualidade e dignidade é negado aos idosos; acredita-se que somente será possível cuidar do idoso/família unindo pesquisa e educação.

A partir disto, considera-se de extrema importância que os cursos de graduação superior contemplem em seus currículos o envelhecimento e a velhice. Em especial, nos cursos ligados às áreas de ciências da saúde, humanas e social.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório de revisão dos conteúdos, com método de abordagem quali-quantitativo, onde foi analisada a quantidade de disciplinas/estágios curriculares ligados ao envelhecimento, bem como suas ementas e uma análise sobre elas.

Os cursos pesquisados foram:Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

Os critérios usados para inclusão foram: cursos da Universidade Federal de Santa Catarina que formem profissionais que possam vir a atuar junto à população idosa, e para exclusão cursos da Universidade Federal de Santa Catarina com ênfase tecnológica.

Registro dos conteúdos capturados dos respectivos cursos contendo os seguintes itens: curso, disciplina/estágio curricular, ementa.

Os passos utilizados para a execução da pesquisa foram os seguintes:

1. Seleção dos cursos de graduação das áreas de saúde, humanas e social da Universidade Federal de Santa Catarina que formem profissionais que possam atuar junto à pessoa idosa;

2. Localização dos cursos que apresentam disciplinas/estágios com conteúdos gerontológicos.

3. Identificação das ementas

4. Levantamento de atividades que envolvam o estudo da pessoa idosa no curso;

5. Análise do conteúdo; e

6. O trabalho de busca foi realizado entre novembro de 2014 e junho de 2015.

As informações obtidas mediante os apontamentos realizados foram submetidas à Análise Estatística Descritiva, bem como de Análise Qualitativa do Conteúdo, tendo como parâmetro a abordagem sobre o envelhecimento e o foco dessa abordagem com vistas à instrumentação do profissional para atuação qualificada e competente junto à pessoa idosa. O que se buscou, modo geral, foi a obtenção de respostas para as questões de pesquisa propostas.

Resultados e Discussão

O propósito de uma educação gerontológica, ou ensino da gerontologia na UFSC constata-se a partir do presente estudo, segue por dois caminhos. De um lado, pelo NETI - Núcleo de Estudos da Terceira Idade, e, por outro, por meio dos Currículos dos cursos de formação de recursos humanos para atuarem na sociedade - no presente estudo, cursos de graduação.

Hoje o Núcleo é referência para estudos da área, tanto na graduação quanto na pós-graduação, buscando mostrar-se à comunidade universitária e também extra-muros, de todas a idades, num intuito de intergeracionalidade e de socialização dos quatro Pilares da Educação Permanente: Saber, Saber Fazer, Saber Conviver, Saber Ser – seu eixo teórico epistemológico e metodológico.

O segundo caminho pelo qual a educação/ ensino gerontológico é empreendido na UFSC, são os Cursos de Graduação das áreas da Saúde, Humanas e Sociais, onde ocorre a formação de modo curricular, por meio dos respectivos currículos de formação de recursos humanos, em disciplinas específicas, cujo olhar sobre o teor e dimensão é o objeto da presente pesquisa.

A partir da análise e interpretação das informações obtida, conclui-se que dos dez cursos de graduação investigados na UFSC, seis deles, cerca de 60% dos cursos, apresentaram disciplinas relacionadas ao envelhecimento, à Gerontologia e às demais palavras-chave pesquisadas. E um dado que chama a atenção é o fato de não necessariamente aqueles cursos que tinham diretrizes curriculares nessa linha oferecidos pelo Ministério da Educação, e também vice-versa, serem os que incluem conhecimentos gerontológicos em sua formação.

Os autores Freitas & Mendes (2003), apontam para a necessidade de uma formação acadêmica, com conteúdo que contemple a velhice e o processo de envelhecer, visando preparar os acadêmicos para serem capazes de elaborar, eficazmente, ações que atendam à demanda dessa população, eliminando preconceitos e estereótipos e capacitando profissionais com competência e autonomia para atender essa demanda específica.

Por fim, ao se analisar a realidade das grades curriculares dos cursos de graduação estudados em relação ao aprendizado em Gerontologia e suas vertentes, entende-se a "necessidade de se exigir dos profissionais competências teórica e prática para atender e entender os desafios do envelhecimento". (MENEZES, SOUZA e CARDOSO, 2007).

Então, mais do que "saber" ou "fazer", é preciso 'saber fazer', interagindo e intervindo; é necessário a capacidade de aprender constantemente, de relacionar teoria e prática e vice-versa, ou seja, há a inseparabilidade do conhecimento e da ação (MORIN,1990).

É de fundamental importância, conforme afirma Sá (2002), a capacitação docente a partir de um referencial teórico adequado, que permita o tratamento metodológico das questões curriculares e a elaboração de uma nova proposta educativa gerontológica.

Para que a isto se dê, de fato, porém, deve-se buscar uma formação acadêmica mais enriquecedora e interdisciplinar, que abranja os temas que são iminentes, para que tanto docentes quanto os discentes, ao se depararem com a demanda da população idosa em

seu dia a dia profissional, saibam oferecer serviços adequados e assisti-lo de forma plena em seu campo de atuação profissional.

Conclusão

Este estudo, ao conhecer o modelo de formação dos profissionais que irão atender o público idoso, em relação aos conhecimentos por eles recebidos durante a graduação nos cursos que realizaram na UFSC, permite concluir que ainda é escassa e insuficiente a oferta por disciplinas que abranjam o Envelhecimento, a Velhice e a Gerontologia, como campo multi e interdisciplinar, em especial, frente à realidade etária vivida no país e a demanda evidente por serviços especializados e atendimento adequado a população que envelhece.

Uma formação mais completa garante mais que um bom desempenho na função profissional, ela possibilita o entendimento de toda uma realidade vivida, e prepara também cada indivíduo para o próprio envelhecimento, fazendo que seja ao final de cada dia de trabalho, multiplicadores desse conhecimento.

Referências Bibliográficas

BOTH, Agostinho. Profissionalização em Gerontologia. Estud. Interdiscip. Envelhec., Porto Alegre, v.7, p. 25-36, 2005.

BRASIL (1994) Política Nacional do Idoso. Lei nº 8.842, de 04/01/1994.

BRASIL (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20/12/1996.

BRASIL (2001) Plano Nacional de Educação. Lei nº10.172 de 09/01/2001.

BRASIL (2003) Estatuto do Idoso. Lei nº 10.741, de 01/10/2003.

CACHIONI Meire; AGUILAR Luis E. O envolvimento da Universidade em relação ao tema velhice: a palavra de coordenadores de programas. Estud. interdiscip. envelhec., Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 237-258, 2008.

FREITAS, M C; MARUYAMA, SAT; FERREIRA T F; MOTTA AMA. Perspectivas das pesquisas em gero- geriatria: revisão da literatura. Rev Latino-am Enfermagem, Mar-abr, 10(2):221-8, 2002.

FREITAS, Maria Célia de; MENDES, Maria Manuela Rino. O ensino sobre o processo de envelhecimento e velhice nos cursos de graduação em enfermagem. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 56, n. 5, p. 502-507, Oct. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Síntese de indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida

/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/SIS_2010.pdf >. Acessado em 02/02/2015 às 22:30.

LOPES, A.. Os Desafios da Gerontologia no Brasil / Andrea Lopes; organização: Anita Liberalesso Neri. – Campinas, SP: Alinea, 2000. 210p. (Coleção Velhice e Sociedade, v. 1.)

MOTTA, Luciana B da; AGUIAR, Adriana C de. Novas competências profissionais em saúde e o envelhecimento populacional brasileiro: integralidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade. Ciência & saúde coletiva, v. 12, n. 2, p. 363-72, 2007.

NERI, Anita Liberalesso e JORGE, Mariana Dias. Atitudes e conhecimentos em relação à velhice em estudantes de graduação em educação e em saúde: subsídios ao planejamento curricular. Estud. psicol. , (Campinas) [online]. 2006, vol.23, n.2, pp. 127-

137. ISSN 0103-166X.

SÁ, J. L. M.. A Formação de Recursos Humanos em Gerontologia: Fundamentos Epistemológicos e Conceituais. In: FREITAS, E.V. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro : Guanabara- Koogan, 2002.

296

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

296 - CURRÍCULO DE UM CURSO TÉCNICO DOS POVOS INDÍGENAS DO SUDESTE PARAENSE: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

PAIM, E. A., SANTANA, T. O.

elison0406@gmail.com, tati_ubuntu@hotmail.com

Palavras-chave: Currículo; Curso Técnico; Povos Indígenas

Introdução

O texto apresenta uma discussão sobre o Currículo no âmbito das Políticas Públicas, voltado aos povos indígenas e tem como objetivo fomentar o debate sobre as questões curriculares especifica a educação escolar indígena. Partimos do pressuposto de que, historicamente, o modelo curricular assimilado pelas comunidades indígenas são na maioria homogeneizadores e etnocentristas, apresentamos neste trabalho, à tessitura coletiva mediante a experiência da construção de uma proposta de curso técnico integrado em agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, no IFPA/CAMPUS Rural, trazendo alguns dados extraídos junto aos povos indígenas e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) sobre seus principais desafios e demandas que foram impulsionadores na construção de um currículo diferenciado e especifico a esses povos.

Metodologia

A metodologia de desenvolvimento para a construção desse curso ocorreu com outras instituições parceiras como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a UFPA/Campus de Marabá e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Mas, o principal procedimento adotado foi a construção da relação e diálogo direto com os povos indígenas. Em respeito, inclusive, ao que determina a legislação sobre a prerrogativa desses povos de participação e decisão sobre suas próprias prioridades de desenvolvimento. Por exemplo, o Art. 27 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 (Sancionada pelo Decreto Presidencial Nº 5.051, de 19 de abril de 2004), prevê que “programas e serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de atender a suas necessidades particulares, e deverão abranger sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, mais ainda, suas aspirações sociais, econômicas e culturais”..

Dessa forma, no segundo semestre de 2009 e no ano de 2010, as visitas aos povos Ororobá (Atikum), Kanaí (Atikum), Nova Jacundá (Guarani-Mbyá e Guarani-Ñandeva), Sororó (Aikewara-Suruí) e Itahi (Aikewara-Suruí), Barreirinha (Amanayé) e Guajanaíra (Tenetehara-Guajajara), embasaram a elaboração de um diagnóstico preliminar da realidade socioprodutiva e das demandas educacionais dessas comunidades, referenciando-se na leitura da realidade dos povos indígenas visitados. Buscando Desenvolver um processo realmente participativo, ouvindo a comunidade, reunindo a população indígena destas para discutir/debater/construir o projeto de formação que a ela interessava e as aspirações frente ao curso técnico dos povos indígenas.

Resultados e Discussão

Neste artigo, socializamos alguns dos pressupostos que embasaram a construção do curso técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste do Pará, onde

atualmente, o reconhecimento e legitimação do território e da cultura indígena a partir da demarcação, criação de reservas e sustentabilidade, tem sido um dos principais anseios dos povos indígenas e de entidades indigenistas, ocorre no entanto que as demarcações oficializada por órgãos governamentais não suprem as necessidades dos povos indígenas por serem áreas pequenas, dificultando as condições de gestão sustentável do território e a soberania alimentar, ficando os indígenas suprimidos em reservas que representam muito menos que suas áreas anteriores, ou até mesmo, perdendo parte do território, a valorização e a reprodução cultural desses povos.

A educação aparece também como um desafio e uma demanda pelas comunidades indígenas, apresentando a necessidade imediata de estruturar a escola, enquanto escola indígena, ampliar o espaço físico e o acesso a recursos didáticos específicos. Outra questão é a construção do currículo da escola fundado na realidade das aldeias e nos seus projetos de futuro. A participação de jovens e adultos em projetos de educação escolar indígena poderá estimular a comunicação e trocas de saberes entre as gerações que contribuirá no enfrentamento desses desafios.

Em todas as aldeias visitadas existe escola, exceto em Kanaí-Atikum. Contudo, essas escolas não são reconhecidas/oficializadas como escolas indígenas, são escolas rurais e/ou anexos de Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio dos seus municípios de origem. Não tem currículo e nem material especifico, há professores não indígenas atuando em todos os segmentos de ensino e professores indígenas que são contratados pelas secretárias de educação dos municípios e atuam geralmente na primeira etapa do ensino fundamental e na valorização da língua e cultura. Das aldeias visitadas, somente na Sororó-Suruí existe o ensino médio funcionando (sistema modular). Desta forma, aos povos indígenas tem sido negado o direito a conclusão da educação básica.

Se pensarmos as expectativas dos sujeitos educativos envolvidos\as, o vemos como desafiadora no sentido de cultivar a capacidade de ouvir e aprender, de rever práticas pedagógicas ancoradas em praticas tradicionais de saber hierarquizado dos currículos impostos, do saber acadêmico separado de outras formas de saber, de perceber a cultura como processo e fazendo parte desses, de ter que estar aberto e sensível a questões inter, multi, transdisciplinar, de cultivar a visão holística tão presente nos povos indígenas, de perceber o conhecimento indígena que é integrado por natureza, de perceber a escola como um espaço de criação e recriação e não de receita, de métodos e resultados precisos e metodicamente qualificados, de auto-analise dos discursos inflamados e panfletários, de uma soberania de conhecimento como se a ciência pura e uma oratória perfeita pudessem solucionar os entremeios que surgirão ao longo desse processo educativo.

Tendo em vista essa compreensão, vislumbramos o currículo como unidade dialética, pautado não somente em elementos teóricos mas concretos, partindo da realidade e necessidade dos sujeitos demandantes, integrando não somente partes mas o todo.

Conclusão

Neste artigo, socializamos alguns dos pressupostos que embasaram a construção do curso técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste do Pará, onde atualmente, o reconhecimento e legitimação do território e da cultura indígena a partir da demarcação, criação de reservas e sustentabilidade, tem sido um dos principais anseios dos povos indígenas e de entidades indigenistas, ocorre no entanto que as demarcações oficializada por órgãos governamentais não suprem as necessidades dos povos indígenas por serem áreas pequenas, dificultando as condições de gestão sustentável do território e a soberania alimentar, ficando os indígenas suprimidos em reservas que representam muito menos que suas áreas anteriores, ou até mesmo, perdendo parte do território, a valorização e a reprodução cultural desses povos.

Referências Bibliográficas

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5º documento técnico, requerido pelo Termo de Referência do Projeto 914 BRA 1119, em parceria com a Unesco.

CONSTITUIÇÂO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.Art. 210, 215 e 231.

CIMI. A violência contra os povos indígenas no Brasil – 2003-2005. Brasília, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 3ª. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janei-ro: Ed. DP&A, 1997.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IBGE. Censo Demográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA) - Campus Rural de Marabá (CRMB) & Conselho Indiginista Mis-sionário (CIMI). Relatório de Visita ao Povo Amanayé Barreirinha, Marabá: 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA) - Campus Rural de Marabá (CRMB) & Conselho Indiginista Mis-sionário (CIMI). Relatório de Visita ao Povo Atikum Canaí, Marabá: 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA) - Campus Rural de Marabá (CRMB) & Conselho Indiginista Mis-sionário (CIMI). Relatório de Visita ao Povo Atikum Ororubá, Marabá: 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA) - Campus Rural de Marabá (CRMB) & Conselho Indiginista Mis-sionário (CIMI). Relatório de Visita ao Povo Guajajará Guajanaíra, Marabá: 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA) - Campus Rural de Marabá (CRMB) & Conselho Indiginista Mis-sionário (CIMI). Relatório de Visita ao Povo Guarani Mbyá, Marabá: 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA) - Campus Rural de Marabá (CRMB) & Conselho Indiginista Mis-sionário (CIMI). Relatório de Visita ao Povo Suruí Sororó, Marabá: 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA) - Campus Rural de Marabá (CRMB) & Conselho Indiginista Mis-sionário (CIMI). Relatório de Visita ao Povo Suruí Itahy, Marabá: 2009.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL, POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível http://sociambital.org, Acesso em 15/12/2010.

MARINHO, Dalcione Lima: A abordagem Sistêmica Aplicada a Agricultura Familiar. Marabá-PA, 2003. (mimeo)

MEC. Educação como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

Rodrigues, Aryon Dall'Igna. Línguas Brasileiras, Edições Loyola, São Paulo, SP, 1986.

SILVA, S. Legislação da Educação Escolar Indígena e Estatuto dos povos Indígenas. Textos e pretextos sobre educação indígena., v. 3, n.. 3, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

317

Painel

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

317 - ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

GALIAZZI, E., CAMERINI, N. C.

profestelamaris@gmail.com, neilacamerini@hotmail.com

Palavras-chave: Desafios ao Ensino Médio; Reformas Educacionais; Universalização

Introdução

O presente artigo visa apresentar os aspectos históricos e políticos fundamentais que marcaram o processo de formação e organização do ensino médio no Brasil a partir do período colonial aprofundando nossas teses com as propostas das reformas educacionais (1889 a 1930). Além de apresentar sua breve história e sua legislação busca-se mostrar a partir das políticas públicas e educacionais os desafios postos ao ensino médio, com evidência sua universalização, visando caminhos que ainda precisam ser construídos a fim de consolidar um ensino público, gratuito e de qualidade para nosso país. Destaca-se sua importância por meio dos objetivos acima citados, a fim de proporcionar uma amplitude literária a cerca do assunto abordado neste estudo.

Metodologia

O estudo apresenta a seguinte configuração metodológica: foi realizada uma busca de bibliografias de diversos autores que escrevem a cerca do ensino médio no Brasil. Após ter realizado a coleta de material bibliográfico foi selecionado somente os textos/livros que vinham a contribuir com o atual objetivo do artigo, pois ao observarmos o cenário atual do campo da educação, notamos que o ensino médio enfrenta diversos desafios. A seguir realizou-se um estudo bibliográfico (teórico) e qualitativo. Os principais referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa foram Romanelli (2001), Kuenzer (1997), Pinto (2007) e Czernisz (2014). Em relação a pesquisa teórica cabe salientar que é realizada uma análise da teoria onde utilizamos os embasamentos teóricos para explicar a pesquisa que está sendo abrangida. Com base no exposto, o presente artigo foi norteado pela seguinte questão: Quais os processos históricos e os desafios postos ao ensino médio no Brasil? Para contemplar o estudo , o texto foi organizado em cinco sucintas seções descritas a seguir. Nesta primeira seção, apresentamos o tema, objetivos, considerações iniciais e problema do estudo. Na sequência, segunda seção, abordamos um breve histórico do ensino médio. Na terceira seção, enfocamos suas legislações e algumas políticas. Em seguida, na quarta seção, aprofundaremos os desafios atuais do ensino médio brasileiro e finalizamos com uma sucinta conclusão. Portanto, o presente trabalho vem a complementar nossos saberes sobre a historicidade do ensino médio brasileiro e seus desafios.

Resultados e Discussão

Consideramos que no decorrer da história da educação brasileira o ensino médio no Brasil foi criado com intuito de um ensino para poucos, visando à preparação dos discentes para ingresso no ensino superior. Com as políticas públicas e legislações vigentes esta realidade se modificou criando alternativas com intuito de ensino para todos.

Na compreensão da historicidade do Ensino Médio no Brasil notamos que alguns de seus períodos históricos norteiam o ensino atualmente. A dualidade estrutural fixou modelos na

forma de como a sociedade se mantém organizada.

Ao observar a criação das políticas públicas é importante deter nossa atenção à melhoria da educação em nível nacional, a fim de se consolidar a almejada universalização no ensino médio com qualidade. Salientamos que esse é um grande desafio posto atualmente, porém, já foram dados grandes passos para a consolidação de um ensino eficiente para todos.

O desafio de democratizar e universalizar a escola de ensino médio é imenso e a análise que se permite expressar é que o atual Plano Nacional de Educação demonstra diversas perspectivas em prol da educação no Brasil, visando seu desenvolvimento com qualidade no ensino, melhorias nas instituições com os documentos que norteiam e estruturam a escola.

Salientamos que a busca das reformas educacionais e suas relações históricas com o Ensino Médio nos proporcionou maior familiariedade com a intenção da pesquisa a ser feita, pois cada período destacou objetivos em prol de mudanças para a sociedade brasileira. Entretanto, buscando compreender a historicidade do ensino médio no Brasil notamos que seus períodos históricos perpassam a nortear o ensino atualmente.

Outra seção, de fundamental importância foi as legislações no qual perpassaram o ensino médio brasileiro. A busca pelas leis que até os dias de hoje vieram a colaborar com este ensino foi relevante para percebermos o que foi feito até os dias de hoje sobre o mesmo, o que poderia ter sido diferente ou melhorado com o decorrer deste tempo.

Em virtude dos desafios atuais foi levantado diversos pontos característicos do ensino médio, no qual nos remetem para a sua qualidade, dentre eles: o currículo, as condições escolares, a qualificação e condições docentes, as relações de professores e alunos e a universalização do ensino.

Contudo, pensar na história do ensino médio e seus reais desafios requer um conjunto de setores responsáveis visando caminhos que ainda precisam ser construídos a fim de concretizar um ensino público, gratuito e de qualidade para nossa nação.

Conclusão

Ao finalizar o resgate histórico sobre o ensino médio brasileiro percebemos a necessidade de realizarmos este exercício sobre os níveis de ensino a fim de conhecer as amplitudes que regem os mesmos.

Com a reflexão sobre o ensino médio no Brasil percebeu-se a importância de contextualizá-lo em seu processo histórico a fim de identificar seus principais desafios, no qual, hoje, a universalização se destaca procurando caminhos para se concretizar.

Cabe a nós educadores acompanhar e participar das lutas juntamente com os desafios apresentados, ficando atentos as políticas implementadas a fim de conferir se as necessidades dos estudantes e do verdadeiro objetivo do ensino médio estão sendo visadas/atendidas.

356

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

356 - CONDIÇÕES DE TRABALHO E FATORES OCUPACIONAIS DA EQUIPE DE ENFERMAGEM DA ONCOPEDIATRIA: UM ESTUDO EM UM HOSPITAL DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA.

CANALE, M. S. D., WALTER, D. S., GIUSTINA, K. P. D.

morgana81@hotmail.com, dady_sw@hotmail.com, kellipdg@gmail.com

Palavras-chave: Enfermagem; Oncologia; Pediatria

Introdução

O câncer é uma doença bastante incidente atualmente, tanto no Brasil, quanto no mundo; porém, quando incidente na população infantil, parecem emergir sentimentos e sensações diferentes, quando comparados à incidência na população adulta. Objetivando compreender o contexto de trabalho da equipe de enfermagem no setor de oncopediatria de um hospital da região Sul de Santa Catarina. Assim, o presente trabalho, fruto de parte de um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Enfermagem abrangeu alguns temas principais em oncologia, como: a oncologia e o câncer infantil, histórico da doença, principais tipos de câncer em pediatria, tratamentos, assistência de Enfermagem, enfrentamento dos profissionais de Enfermagem.

Metodologia

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, classificada como descritiva e uma pesquisa de campo. O estudo foi realizado em uma instituição hospitalar de grande porte, localizada em um município da região Sul de Santa Catarina, mais especificamente, no setor de oncopediatria, que atende crianças de 0 a 13 anos 11 meses e 29 dias. Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a categorização proposta pro Minayo, a qual propõe categorias para análise de dados qualitativos (GOMES, 2004). A população do estudo foi composta por duas enfermeiras e nove técnicas em enfermagem, em que estas, responderam a questionamentos de acordo com as categorias citadas acima, ou seja, o instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada, a qual permite uma maior flexibilidade junto ao participante, sendo esta uma entrevista que valoriza a presença do entrevistador e parte da concepção que o informante pode usar toda a sua espontaneidade, e assim, possibilitar maior exatidão para a pesquisa através de suas respostas (BEUREN et al., 2014). A coleta de dados foi realizada no próprio ambiente de trabalho, em horário previamente acordado com o participante, sem que a entrevista interferisse em suas atividades. Sendo que seguiu aos preceitos éticos constantes na Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

Resultados e Discussão

Os participantes da pesquisa foram duas enfermeiras e nove técnicas de enfermagem, todas do sexo feminino, com faixa etária entre vinte e sessenta anos de idade, e com dois meses a oito anos de atuação no setor de oncopediatria, na mesma função e categoria profissional. Assim, de acordo com as dimensões propostas no instrumento de coleta de dados, surgiram as seguintes categorias de análise, conforme metodologia de análise de dados proposta por Minayo: Funções da equipe de enfermagem durante o período de

tratamento e/ou internação; Dificuldades dos profissionais da equipe de enfermagem frente ao tratamento quimioterápico; Dificuldades encontradas pelo paciente e seus familiares durante o tratamento, na visão dos profissionais de enfermagem; e, Enfrentamento dos profissionais frente ao tratamento oncológico infantil. Quanto à categoria relacionada às funções da equipe de Enfermagem, pode-se afirmar que o enfermeiro tem responsabilidade sobre a questão burocrática e supervisão de sua equipe, mas também sobre o manuseio da quimioterapia e do port-a-cath; já o técnico de enfermagem é responsável pelos procedimentos menos invasivos, como verificação dos sinais vitais, administração de medicamentos, curativos, etc. Em relação à dificuldade dos profissionais da equipe de enfermagem, diversas podem ser encontradas no dia a dia de trabalho, existem diversas decorrentes de problemas com recursos humanos e materiais, relacionamento interpessoal, desconhecimentos de rotinas, entre outras. As principais dificuldades encontradas foram a falta de compreensão dos pais, na questão das entradas e saídas, o enfrentamento na fase terminal e a falta de recursos para se trabalhar. Da categoria relacionada às dificuldades encontradas pelo paciente e seus familiares durante o tratamento, na visão dos profissionais de enfermagem, os sentimentos mais observados foram o medo, nas crianças, e a ansiedade, angústia, e o medo da perda por parte dos pais. Pode-se afirmar que a principal dificuldade relatada pelas profissionais, foi a dificuldade de aceitação do diagnóstico, o que gera um imenso sentimento de desânimo e inutilidade, por parte, principalmente, das mães. E por fim, a categoria sobre o enfrentamento dos profissionais frente ao tratamento oncológico infantil, quando questionados a respeito, os profissionais afirmaram que as principais dificuldades vivenciadas, são as de ter filhos pequenos, e se colocarem no lugar das famílias que convivem no trabalho, o que acaba atrapalhando a vida pessoal, fazendo surgir sentimentos de medo e insegurança; ao mesmo tempo, outros profissionais afirmam que se veem muito felizes trabalhando na oncopediatria. Segundo as Técnicas em Enfermagem, a esperança deve sempre existir, e ser o sentimento mais fortemente predominante em todos os envolvidos no tratamento oncológico infantil.

Conclusão

Ao finalizar essa pesquisa, foi possível conhecer a rotina dos profissionais da oncopediatria de um hospital da região Sul de Santa Catarina, podendo compreender o contexto das condições de trabalho da equipe de enfermagem, e conhecer o contexto da oncologia pediátrica, para ter a possibilidade de vivenciar essas situações com os profissionais, principalmente, da equipe de enfermagem. Quanto aos dados pesquisados, foi possível alcançar aos objetivos propostos da forma correta. As mães têm muita confiança pela equipe do setor. É visível e chega a ser emocionante ver o amor com que essas falam do trabalho delas, e das crianças que cuidam. E isso é o mais importante no dia-a-dia de trabalho no setor de oncologia pediátrica, a fé, e o amor pela profissão escolhida.

Referências Bibliográficas

BEUREN, I. M. et al. Como elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática. 3 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf >. Acesso em: 27 abr. 2015.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 67-80.

357

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

357 - A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO: REVISÃO NARRATIVA

PREIS, L. C., ORBEN, G., MARTINS, S. M., LESSA, G., CUNHA, K. P.

lucaspreis@yahoo.com, gisele_riof@hotmail.com, simara-@hotmail.com, greicelessa@hotmail.com, enfermagem@unibave.net

Palavras-chave: Papel do Profissional de Enfermagem; Educação em Saúde; Atenção Primária à Saúde

Introdução

A educação em saúde é considerada uma importante ferramenta para a conscientização da população de forma individual e coletiva quanto à importância de um adequado cuidado a sua saúde, constituindo-se assim, de um espaço para construção e veiculação de saberes (FERREIRA et al., 2014). No contexto da educação em saúde, o enfermeiro é o profissional mais bem preparado para o seu desenvolvimento, uma vez que durante seu processo de formação, seu trabalho é direcionado ao desenvolvimento de uma assistência efetiva, de qualidade e que permita analisar a situação e necessidades de uma pessoa, família ou comunidade (VIANA et al., 2015). Assim, este artigo tem por objetivo identificar a forma como o trabalho de educação em saúde esta inserido no contexto de trabalho do profissional enfermeiro.

Metodologia

Trata-se de estudo de revisão narrativa de literatura, baseada em leituras exploratórias e seletivas do material do estudo, contribuindo para o processo de síntese e análise dos resultados. Inicialmente identificaram-se os Descritores em Ciências da Saúde através do endereço eletrônico “http://decs.bvs.br/”. Posteriormente, foi realizada a busca bibliográfica na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), através do endereço eletrônico “http://bvsalud.org/”. Os critérios para seleção das publicações foram: relacionarem-se com práticas educativas envolvendo o profissional enfermeiro; pesquisas que abordassem a temática de educação em saúde frente ao serviço de atenção primária; pesquisas realizadas por e/ou com enfermeiros; estarem disponíveis na integra; e serem publicadas em português. O levantamento bibliográfico foi realizado no mês de março de 2016. Utilizou-se os Descritores em Ciências da Saúde digitando-se, na primeira linha, papel do profissional de enfermagem e, na segunda linha, educação em saúde, acrescentando-se na terceira linha atenção primária à saúde. Durante a análise dos trabalhos, iniciou-se a leitura dos títulos, seguida da leitura dos resumos e posteriormente dos textos completos. Foram excluídos os artigos repetidos e suprimidas as publicações em outro idioma que não seja português, além dos estudos que não contemplassem o objetivo proposto para a temática do estudo. Destaca-se que a aplicação dos critérios de exclusão foi realizada em todas as etapas, sempre por consenso de dois leitores e que os artigos selecionados são de domínio público, com acesso disponível pela rede mundial de computadores.

Resultados e Discussão

Utilizando os descritores na base de dados da BVS, chegou-se a 615 publicações em 07 bancos de dados diferentes, dos quais 21 artigos foram selecionados para a extração dos dados. Após aplicação dos critérios de exclusão, a pesquisa foi realizada com 04

publicações cientificas que contemplavam o objetivo proposto para pesquisa. Os artigos analisados trouxeram os seguintes resultados: o desenvolvimento da educação em saúde ainda é cercado por dificuldades relacionadas com o processo administrativo e organizativo da atenção primária em que, quase sempre o enfermeiro é o responsável e o administrador da unidade, dificultando seu processo de trabalho assistencial. Além disso, para o pleno desenvolvimento das atividades educativas, os diversos profissionais que compõem a equipe precisam estar engajados, de forma que o processo de trabalho educativo desenvolva-se de forma interdisciplinar, onde todos buscam um mesmo objetivo. Sobre tudo, é imprescindível que a equipe conheça sua realidade de trabalho, permitindo assim, o desenvolvimento de atividades direcionadas aos casos mais emergentes e aos principais problemas presentes na área de abrangência e de atuação das equipes. A educação em saúde insere-se no contexto de trabalho da enfermagem como forma de estabelecimento de relação de dialogo e reflexão junto aos usuários dos serviços de saúde, buscando conscientizar sobre as situações saúde-doença, motivando a comunidade a fortalecer e promover diariamente uma transformação pessoal de hábitos que fogem de contextos divergentes a uma vida saudável e que de preferencia a saúde de qualidade (SOUSA et al., 2010). Assim, no âmbito da atenção primaria o enfermeiro é responsável pelo desenvolvimento das ações de gerenciamento e de assistência aos pacientes, bem como, o desenvolvimento da educação em saúde, devendo assim, organizar um processo de trabalho que satisfaça às necessidades de saúde da população, reforçando juntamente com a equipe, a defesa do acesso universal, a integralidade da assistência, a resolutividade, bem como, a garantia da participação da comunidade nas decisões relativas à saúde (SILVA et al., 2012). Apesar da necessidade do envolvimento e engajamento de toda a equipe para o desenvolvimento pleno da educação em saúde, o enfermeiro é o profissional com maior identificação, o qual deve comprometer-se com a função e realizá-la, tendo em vista que seu trabalho está intimamente ligado a ela, comparado ao trabalho realizado pelos demais profissionais da atenção primária (ACIOLI, 2008). O delineamento do contexto de trabalho da educação em saúde deve estar baseado em uma politica de ações que distancie o olhar e escuta centrado nas doenças para um trabalho centrado no sujeito, suas condições de trabalho, moradia e relacionamentos na comunidade em um todo, conhecendo seus problemas e orientando quanto à mudança de hábitos para melhoria da qualidade de vida (GONÇALVES et al., 2011). Portanto, a educação em saúde torna-se uma estratégia para enfrentamento de diversos problemas presentes nas famílias e que afetam a população mundo a fora. É imprescindível seu desenvolvimento, uma vez que representa um dos quatro níveis de atenção obrigatórios lançados pelo Ministério da Saúde, dentre a prevenção, recuperação e a reabilitação de doenças (LOPES et al., 2013).

Conclusão

Concluído do estudo sobre a educação em saúde, pode-se considerar que o desenvolvimento de atividades educativas ainda é incipiente, tendo em vista uma série de condicionantes que impede a sua execução na prática. Sobre tudo, o enfermeiro é o profissional com a maior proximidade do tema de educação em saúde, sendo o responsável pelo seu desenvolvimento. Porém, seu processo de trabalho dentro da atenção primária é marcado por uma sobrecarga de tarefas, dificultando o planejamento de atividades e ações de educação, fazendo com que seu processo de trabalho diário seja centrado no modelo curativo e não de prevenção de doenças e de promoção da saúde.

Referências Bibliográficas

ACIOLI, S. A prática educativa como expressão do cuidado de saúde pública. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 61, n. 1, p. 117-121, 2008.

FERREIRA, V. F. et al. Educação em saúde e cidadania: revisão integrativa. Trab. Educ. Saúde, v. 12 n. 2, p. 363-378, 2014.

GONÇALVES, A. M. et al. Promoção da saúde no cotidiano das equipes de saúde da família: uma prática intersetorial? Rev. Enferm. Cent. O. Min., v. 1, n. 1, p. 94-102, 2011.

LOPES, M. S. V. et al. Promoção da saúde na percepção de profissionais da estratégia saúde da família. Rev Rene., v. 14, n. 1, p. 60-70, 2013.

SILVA, L. D. et al. O enfermeiro e a educação em saúde: um estudo bibliográfico. Rev Enferm UFSM, v. 2, n. 2, p. 412-419, 2012.

SOUSA, L. B. et al. Práticas de educação em saúde no Brasil: a atuação da enfermagem. Rev. enferm. UERJ, v. 18, n. 1, p. 55-60, 2010.

VIANA, D. M. et al. A educação permanente em saúde na perspectiva do enfermeiro na estratégia de saúde da família. Rev. Enferm. Cent. O. Min., v. 5, n. 2, p. 1658-1668, 2015.

359

Painel

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

359 - EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ASSISTÊNCIA AO PRÉ-NATAL: AÇÕES DO ENFERMEIRO NO CONTEXTO DA ATENÇÃO BÁSICA

ORBEN, G., MARTINS, S. M., PREIS, L. C., LESSA, G., CUNHA, K. P.

gisele_riof@hotmail.com, simara-@hotmail.com, lucaspreis@yahoo.com, greicelessa@hotmail.com, enfermagem@unibave.net

Palavras-chave: Enfermagem; Gravidez; Pré-Natal; Estratégia Saúde da Família

Introdução

A gestação é um período de mudança na vida, no corpo e na mente de uma mulher, sendo estas mudanças acompanhadas pelo pré-natal em todas as fases do desenvolvimento gestacional (SOUZA; ROECKER; MARCON, 2011). O objetivo da assistência pré-natal é acolher a mulher desde o inicio da gestação, assegurando o parto e nascimento humanizado, sem impacto para saúde materna, abordando aspectos psicossociais, atividades educativas e preventivas (BRASIL, 2013). Nesse contexto, destaca-se o profissional enfermeiro que deve compreender a importância de humanizar e qualificar a atenção à gestante, amparando dúvidas, medos, curiosidades e preparar a mesma para o parto e puerpério seguro (BARBOSA; GOMES; DIAS, 2011). Assim, o objetivo deste trabalho será descrever as ações do enfermeiro na consulta de pré-natal no âmbito da atenção básica.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, baseada em leituras exploratórias e seletivas do material do estudo contribuindo para o processo de síntese e análise dos resultados, em que o objetivo do estudo foi descrever as ações desenvolvidas pelo profissional enfermeiro durante a assistência de pré-natal no âmbito da atenção básica. Ressalta-se que, nesse tipo de investigação, o material para a consolidação deve ter sido publicado, sendo constituído de livros ou artigos de periódicos. A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2015, nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando os seguintes descritores: enfermagem AND, gravidez AND, pré- natal AND, estratégia saúde da família. Os critérios de inclusão adotados foram: artigos disponíveis na íntegra que abordassem a temática de trabalho do enfermeiro durante a assistência do pré-natal, publicados em português e entre os anos de 2010 e 2015. Durante a análise dos artigos, iniciou-se a leitura dos títulos, seguida da leitura dos resumos e posteriormente dos textos completos. A aplicação dos critérios de exclusão foi realizada em todas as etapas, sempre por consenso de dois leitores. Foram extintos os artigos repetidos e excluídas as publicações em outro idioma que não seja português, além de estudos que não contemplassem o objetivo proposto para pesquisa.

Resultados e Discussão

Utilizando os descritores enfermagem, gravidez, pré-natal e estratégia saúde da família na base de dados da BVS e após aplicação dos critérios de exclusão, selecionou-se 12 publicações científicas para extração dos dados. A partir das 12 publicações selecionadas, aplicaram-se novamente os critérios de exclusão e eliminou-se 02 publicações, sendo a pesquisa realizada com 10 publicações científicas indexadas em periódicos nacionais entre os anos de 2010 a 2015, que contemplavam o objetivo

proposto pela pesquisa. Os artigos analisados trouxeram os seguintes resultados: o enfermeiro enquanto profissional da atenção básica ocupa uma posição de destaque na atenção ao pré-natal, sendo ele qualificado para o atendimento á mulher, possuindo papel importante na área educativa, de prevenção e promoção da saúde, bem como, de desenvolver ações preventivas não visando somente á saúde da gestante, mas a saúde integral da mulher, informando a gestante sobre as mudanças no processo gravídico-puerperal e reduzindo seus medos e a ansiedade do parto e do nascimento. No Brasil a assistência pré-natal das mulheres usuárias do Sistema Único de Saúde (SUS), é desenvolvida na Estratégia de Saúde da Família (ESF) que deve ser a porta de entrada, acolhendo suas necessidades e proporcionando um acompanhamento longitudinal e de forma continua, principalmente na gravidez (LIMA, 2013). Dentre os profissionais que compõem a equipe de saúde da ESF, inclui-se o enfermeiro, que dentre várias atribuições desenvolve ações voltadas á saúde da mulher, especialmente na assistência ao pré-natal, sendo capaz de identificar fatores ou condições relacionados aos riscos e agravos, reduzindo assim a mortalidade materna e neonatal (DUARTE; ALMEIDA, 2014). O pré-natal é o período que antecede o nascimento da criança, cabendo á equipe de saúde compreender o significado da gestação para aquela mulher e família, acolhendo a mulher desde o inicio da gravidez e transmitindo confiança para conduzir com autonomia a gestação e o parto (RODRIGUES; NASCIMENTO; ARAUJO, 2011). O enfermeiro possui embasamento teórico-científico e respaldo legal pela Lei do Exercício Profissional da Enfermagem para prestar assistência á gestante com baixo risco gestacional, dentre outras ações como: solicitação de exames, abertura do Sistema de Informação de Saúde (SIS), realização de exame obstétrico, encaminhamentos, preparo para o parto, orientações sobre cuidados com o recém-nascido e sobre amamentação e vacinação (MIRANDA; FERNANDES, 2010). Assim, destaca-se que o enfermeiro durante a realização da assistência ao pré-natal, desenvolve atividades de educação em saúde a fim de informar a gestante sobre planejamento familiar, cuidados com o recém-nascido, e inclusive sobre a amamentação, que é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, buscando conhecer as suas reais necessidades, favorecendo o compartilhamento de conhecimento e experiências, resultando na construção de saberes coerentes que promova à saúde destas gestantes (SOUZA, 2011).

Conclusão

O presente trabalho permitiu reconhecer que o profissional enfermeiro é peça indispensável entre a equipe multiprofissional da atenção básica, sendo o mesmo apto para realização da consulta de enfermagem no desenvolvimento do pré-natal. Além disso, o enfermeiro tem papel importante na educação em saúde, de forma sistematizada com ênfase nas ações preventivas e promocionais, adotando uma comunicação dialogada e compreendendo a gestante de forma integral, contribuindo para o sucesso do pré-natal. Desta forma, este profissional é capaz de agir nas intercorrências advindas do período gestacional, trazendo mais qualidade de vida para a mãe e o bebê, garantindo um parto seguro, tranquilo e sem intercorrências.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, T. L. A.; GOMES, L. M. X.; DIAS, O. V. O pré-natal realizado pelo enfermeiro: a satisfação das gestantes. Cogitare Enferm., v. 16, n. 1, p. 29-35, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Atenção ao pré-natal de baixo risco. Rev. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, ed. 1, 2013. Disponível em: < http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/caderno_32.pdf >. Acesso em: 28 nov 2015, 16h30min.

DUARTE, S. J. H.; ALMEIDA, E. P. O papel do enfermeiro do programa saúde da família

no atendimento pré-natal. Rev. Enferm. Cent. O. Min., v. 4, n. 1, p. 1029-1035, 2014.

LIMA, S. S. Enfermagem no pré-natal de baixo risco na estratégia Saúde da Família. Aquichán, v. 13, n. 2, p. 261-269, 2013.

MIRANDA, F. J. S.; FERNANDES, R. A. Q. Assistência pré-natal: estudo de três indicadores. Rev. enferm. UERJ, v. 18, n. 2, p.179-184, 2010.

RODRIGUES, E. M.; NASCIMENTO, R. G.; ARAUJO, A. Protocolo na assistência pré-natal: ações, facilidades e dificuldades dos enfermeiros da Estratégia de Saúde da Família. Rev. esc. enferm. USP, v. 45, n. 5, p. 1041-1047, 2011.

SOUZA, V. B.; ROECKER, S.; MARCON S. S. Ações educativas durante a assistência pré-natal: percepção de gestantes atendidas na rede básica de Maringá-PR. Rev. Eletr. Enf., v. 13, n. 2, p. 199-210, 2011.

393

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

393 - SOLIDARIEDADE MARISTA X SOLIDARIEDADE FREIREANA

MARTINS, I. R. F.

ifortunato@colegiosmaristas.com.br

Palavras-chave: Solidariedade; Marista; Freire

Introdução

Este trabalho discute a proposta curricular efetivada no Colégio Marista de Criciúma na formação de alunos solidários e suas semelhanças e diferenças com a solidariedade freireana.

É importante salientar que a categoria freireana não é citada nos documentos maristas, mas apresenta-se nos discursos orais da instituição. A análise busca encontrar quais são as similitudes e dicotomias entre os discursos documentais e empíricos. A investigação proporcionou uma reflexão sobre as possibilidades de a escola optar por este autor como orientador na formação deste aluno idealizado, precisando para isso, utilizar o referido autor nas formações permanentes oferecidas pela escola. Essa reflexão poderia abrir possibilidades de diálogo, entre alunos, professores e toda a comunidade escolar, pois compreende que a solidariedade não se faz se estar com o outro.

Metodologia

A investigação deu-se numa abordagem qualitativa, cujos procedimentos investigativos foram a análise de documentos da referida instituição e a entrevista semiaberta com professores e gestores, visando compreender qual currículo praticado e as aproximações e distanciamentos entre os discursos orais e escritos. O trabalho descreve a visão de Paulo Freire sobre solidariedade e o distanciamento que essa categoria possui do assistencialismo. Após a análise da categoria solidariedade de Freire ([1987] 1996) ser discutida foi realizado uma aproximação ao ideal de aluno proposto por este Colégio, que destaca a formação de alunos solidários, buscando os pontos de semelhança e de diferença entre o discurso e a prática, reconhecida pela fala dos professores.

É importante salientar também que essa categoria freireana não é citada nos documentos maristas, mas apresenta-se nos discursos orais da instituição.

A análise revelou que a proposta curricular possibilita a formação do ideal de aluno, apresentando, no entanto, não só similitudes, mas dicotomias entre os discursos documentais e empíricos. Destacou ainda que a competência solidariedade, elencada pelo Colégio, distancia-se da categoria de Freire solidariedade. A investigação proporcionou uma reflexão sobre as possibilidades de a escola optar por este autor como orientador na formação deste aluno idealizado, precisando para isso, utilizar o referido autor nas formações permanentes oferecidas pela escola. Essa reflexão poderia abrir possibilidades de diálogo, entre alunos, professores e toda a comunidade escolar, pois compreende que a solidariedade não se faz se estar com o outro.

Resultados e Discussão

Para Freire, a solidariedade política e social é resultado de uma ação humana na sociedade, uma ação que pode ser possibilitada por um processo educativo de

desenvolvimento de disposições e exercício prático de participação, de diálogo com responsabilidade. Este processo educativo – de cunho libertador - é comprometido com a perene construção de uma sociedade radicalmente democrática, contribuindo e ampliando a vivência de solidariedade, ao mesmo tempo em que torna o ambiente propício para o processo educativo democrático e solidário. Esse tipo de solidariedade não hierarquiza valores sociais ou políticos, mas promove a doação recíproca, pois todos têm algo a oferecer.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Marista não especifica o que significa ser solidário, apenas coloca-o ao lado dos valores cristãos e católicos, bem como da questão ética.

As Matrizes Curriculares apresentam a solidariedade, bem como sua definição a partir da pesquisa empírica realizada com os professores e gestores, numa visão cristã. Os resultados da empiria seguem esse viés, complementando com a necessidade de ações que objetivem a transformação social.

De acordo com Freire ([1987] 1996), solidarizar-se é estar com os oprimidos, e considerá-los não como designação abstrata, mas em sua concretude, buscando, junto com os oprimidos, a sua libertação. A compreensão da dimensão da necessidade social é que possibilita aos sujeitos a transformação da realidade objetiva.

De acordo com a pesquisa, pode-se perceber que os educadores manifestaram a necessidade da solidariedade enquanto condição humana de perceber no outro a sua própria humanidade. Nesse sentido, distancia-se da afirmação freireana a qual determina que ser solidário é afirmar a condição ontológica do homem em ser mais. É participar da superação do sentido de desumanização presente no contexto sócio histórico.

Não foram citadas ações que enfatizam o ato de estar com os oprimidos na busca da mudança de sua situação de opressão, sendo que esta é uma das características da solidariedade freireana.

A pesquisa empírica apresenta semelhança à proposta freireana quando se opõe à prática de assistencialismo. Freire ([1987] 1996) afirma que a prática assistencialista transforma os sujeitos em objeto passivo e o que pode auxiliar na mudança social é a participação ativa dos oprimidos e opressores, descobrindo-se nessa condição por meio do diálogo.

Pensar no currículo proposto para o Colégio Marista na formação de alunos solidários é refletir sobre questões que se estendem além do cunho pedagógico. É lançar-se a questionamentos sobre quem são os profissionais que atuam com este aluno e como a família legitima essa formação. É ampliar o olhar para a necessidade local, percebendo quais expectativas são colocadas diante da escola e ainda refletir sobre as possibilidades e limitações diante da proposta.

Conclusão

A solidariedade proposta por Freire determina que ser solidário é afirmar a condição ontológica do homem em ser mais, distanciando-se da solidariedade elencada pelo Colégio. Nos discursos da instituição, a solidariedade é citada enquanto condição humana de dar ao outro o que se possui, não apenas no sentido material. Mas apenas essa caracterização não determina a semelhança com o autor, já que ele salienta que ser solidário é estar junto do outro para modificabilidade social, buscando ações conjuntas que façam refletir tanto os opressores quanto os oprimidos.

A ingenuidade de dicotomizar prática e teoria se dilui a partir do momento em que se percebe que elas são indissociadas, pois é a prática que alimenta e subsidia a abertura de novas formas de refletir sobre teoria.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. [1987] Pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

442

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

442 - PRÁTICAS DE GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PORTO ALEGRE

REICHERT, A. C. H.

andreana.haas@hotmail.com

Palavras-chave: gestão democrática, competências gestoras

Introdução

O estudo em pauta problematiza quais conhecimentos, habilidades, atitudes dos gestores escolares qualificam a gestão escolar democrática. Para tanto, objetivou-se analisar a gestão escolar pública, pela significativa absorção de matrículas nas Instituições de ensino público estadual de Porto Alegre-RS, visando a identificar as competências que qualificam as práticas da equipe diretiva, por meio do diálogo com onze gestores de escolas públicas estaduais, sobre suas experiências com a gestão pública democrática, conhecer a realidade dos gestores quanto à efetivação da gestão escolar democrática, assim como, desvendar o protagonismo dos gestores no seu papel político, pedagógico e social na construção de uma educação de qualidade ancorada em autores que estudam sobre a gestão escolar democrática e suas concepções na atualidade.

Metodologia

Iniciou-se com o estudo das Leis, Diretrizes e Planos e histórico das políticas públicas frente aos desafios da educação brasileira. Optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada. Foram entrevistados três diretores, seis vice-diretores e dois coordenadores pedagógicos de três escolas públicas estaduais do município de Porto Alegre-RS. Para a análise de conteúdo, interpretação dos discursos e observações feitas nos contatos com as escolas e nas entrevistas presencialmente realizadas com as equipes, utilizou-se da fundamentação teórica de Bardin (2006) e de Moraes (2003). O período da realização das entrevistas foi concentrado, pois se tinha o objetivo de captar os discursos da equipe diretiva, num mesmo contexto, pois se sabe que a escola é permeada de momentos e projetos que interferem na disponibilidade de seus profissionais. Ainda como elemento contextual da pesquisa, utilizou-se o diário de bordo, a fim de pontualmente registrar percepções, falas, contextos, com objetivo de interpretação e compreensão fidedignas. Quanto à gestão democrática, considerado o processo de eleição das equipes diretivas, em que docentes se candidatam à função de diretor e vice-diretor, sujeitos esses conhecedores da realidade da escola que pretendem dirigir e legitimados pela comunidade escolar, por da eleição. Observou-se aspectos da identidade de cada escola pesquisada, um pouco de sua história e cultura escolar, buscando captar as características emergentes do cotidiano de cada escola e apreender dos discursos dos gestores pesquisados aspectos que constituem a identidade de cada uma das escolas onde atuam as equipes pesquisadas.

Resultados e Discussão

A realidade dos gestores escolares quanto à efetivação da gestão escolar democrática revela novas concepções quanto à gestão escolar. Os gestores pesquisados revelam a concepção de equipes de trabalho, de participação efetiva dos professores nos momentos

de planejamento de projetos, com participação dos alunos e da comunidade em geral, oportunizando o comprometimento com os projetos com participação e significado, constituindo aprendizagens. A participação de professores, alunos e comunidade em geral, necessita permanentemente ser construída e motivada pela equipe gestora. Na perspectiva da gestão democrática, reconhece-se nas equipes diretivas a legitimidade desses indivíduos - sujeitos - que atuam e que pertencem à comunidade escolar. São sujeitos que trazem consigo o desejo de uma escola de qualidade, mesmo com responsabilidades técnicas, pedagógicas e éticas específicas da gestão, desafiam-se com o aporte da docência. Todos os integrantes das equipes provêm da docência e almejam formação na gestão escolar, devido às especificidades encontradas. Do ponto de vista da docência, o que motiva esses professores a assumir o compromisso com a gestão? A gestão escolar democrática, no que se refere à eleição da equipe diretiva, demonstra ser um processo consolidado, porém peculiar em cada Escola, considerado seu contexto, seu público interno e a comunidade em que está inserida. Dos onze entrevistados, dez reconhecem esse como um processo legitimado. Há que se considerar que os gestores em exercício foram convidados pelas equipes anteriores e participaram do processo eletivo para assumir o cargo, um passo considerado importante, do ponto de vista dos sujeitos pesquisados, na condução das escolas públicas. Do ponto de vista da docência, o que motiva esses professores a assumir o compromisso com a gestão? Na perspectiva da gestão democrática, são sujeitos que representam interesses de quem? Lembra-se de que esses profissionais docentes foram legitimados pela comunidade à qual pertencem. Quais expectativas trazem? Os eleitos e seus eleitores? Será que existem expectativas? Como essa comunidade assume a gestão democrática? Percebe-se o compromisso por parte dos gestores com a efetivação das políticas públicas para a melhoria da educação de qualidade. Programas como: Pacto pela alfabetização na idade certa, Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio, Pronatec, entre outros. Quanto à assessoria da Secretaria da educação, é unânime o apelo, pela insuficiência do suporte técnico, administrativo e pedagógico para os devidos encaminhamentos nas Escolas. Essa é uma questão que perpassa o compromisso da Rede Pública estadual do Rio Grande do Sul, com a melhoria da qualidade do ensino público de acordo com as diretrizes, metas e estratégias da Lei 13.005 (BRASIL, 2014). Lück (2006) destaca que no contexto da educação, em geral, quando se fala em participação e responsabilidade, pensa-se apenas na escola, deixando de lembrar que a escola pertence a um sistema maior.

Conclusão

Comprometidos com o desempenho competente e compromissado ética e politicamente (LIBÂNEO, 2013) a gestão escolar tem sua essência na forma como os sujeitos por ela responsáveis articulam, planejam e efetivam suas práticas gestoras. Os sujeitos pesquisados revelam comprometimento com o seu fazer e almejam o domínio de conhecimentos técnicos para a gestão competente e não somente a sua experiência prática, o seu referencial teórico ou as suas idiossincrasias. Percebe-se que além do comprometimento há a necessidade de domínios de conhecimentos técnicos. Propõe-se que a formação continuada dos gestores, que na realidade pesquisada, são profissionais com o aporte para o exercício da docência, aconteça por meio da formação continuada com vistas ao profissionalismo na gestão escolar.

543

Painel

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

543 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA PERSPECTIVA LIBERTADORA: TEORIA OU PRÁXIS?

ROCHA, A. F.

anandafigr@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Profissional; Pedagogia da Libertação; Leitura de Mundo

Introdução

O presente artigo se propõe a fazer uma reflexão acerca da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no Brasil a partir da teoria da educação libertadora de Paulo Freire, considerando seu desenvolvimento ao longo da história, desde o período colonial até o período atual, e a partir da análise de documentos oficiais nacionais que regulam e determinam seu formato. Foram selecionados documentos que normatizam o ensino regular no Brasil, tratando também da educação profissional e técnica (Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases) e específicos (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio).

Metodologia

O presente estudo, de natureza exploratória, possui abordagem qualitativa e se construiu a partir de revisão bibliográfica e análise documental.

Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Para tal, inicialmente nos dedicamos a elaborar um breve retrospecto histórico da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil (FONSECA, 1961; MOURA, 2007; WERMELINGER, MACHADO, AMANCIO FILHO, 2007; WINCKLER, SANTAGADA, 2012). Considerando o anúncio do conceito de leitura de mundo nos documentos que normatizam a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no Brasil, faremos a análise e discussão de documentos que normatizam o ensino regular no Brasil, tratando também da educação profissional e técnica (Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases) e específicos (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio), a partir da perspectiva libertadora de Paulo Freire.

Resultados e Discussão

A Educação Profissional brasileira esteve diretamente relacionada aos interesses sociais da época na qual estava inserida, tendo por um longo período sua razão de existência na lógica capitalista da produtividade. Esta educação possuía rigorosa separação entre atividades intelectuais e operacionais, resultando em processos pedagógicos fragmentados no distanciamento entre ensino propedêutico e profissional. Em Freire, podemos chamar este modelo educacional de “educação bancária”, segundo o qual os que se julgam sábios doam, generosamente, o saber aos que julgam nada saber.

Assim, intrinsecamente, somente aqueles que sabem são sujeitos, ou estão cientes de sua condição de sujeito. Esta afirmação deriva da concepção materialista-histórica na qual todos os homens produzem a história e, deste modo, aqueles que creem nada saber estão apáticos na construção da história, a nível pessoal e/ou social, ainda que mesmo assim a construam. Aí está, portanto, uma “manifestação instrumental da ideologia da

opressão" (FREIRE, 1994, p. 33).

Na medida em que esta visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu "humanitarismo", e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade. (FREIRE, 1994, p. 34)

A generosidade é, em essência, o "anonimato nivelador da massificação" (FREIRE, 2002, p. 51). Para o autor, é através da acomodação e do ajustamento, pilares da educação bancária, que o indivíduo é sujeitado à condição de objeto, conformado à época histórica e essencializado em uma condição desumanizada. A educação bancária é, portanto, produtor e produto de uma sociedade que, em sua estrutura desigual, oprime. É necessário, portanto, resgatar o potencial crítico e criativo do sujeito, a fim de que possa criar, recriar e decidir de que modo e em que medida participará desta época histórica.

É com este ideal que o texto da nova LDB é construído – ao menos assim aparenta ser. Também este parece ser o objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2010, p. 40), conforme trecho abaixo:

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (grifo nosso)

No trecho citado encontramos um conceito central da teoria elaborada por Paulo Freire: o da leitura de mundo. Trabalhando com alfabetização de adultos, Freire identificou que este processo pode, ou não, servir para apoderar o indivíduo de sua condição pessoal, social, cultural e econômica, ou seja, seu mundo, a fim de nele intervir. No entanto, isto não ocorre no ensino de palavras distantes da realidade do sujeito que, pelo contrário, só fortalecem as correntes do oprimido.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p.9)

Cabe refletir, no entanto, a respeito da utilização deste conceito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Será que é compreendido da mesma maneira apresentada por Freire? Supomos que a "atuação como cidadão" é, na verdade, entendida como uma inclusão no mercado de trabalho formal, o que entendemos ser importante, mas não fundamental para a leitura de mundo freireana.

A partir de 2002, alguns esforços foram realizados no sentido de ampliar a oferta de cursos profissionais e técnicos no país. Especialmente com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, milhares de vagas foram ofertadas, a partir de 2011, em todo território nacional, oferecendo ensino gratuito e, muitas vezes, auxílio de custo para alimentação e transporte. Até março de 2014, 1,7 milhão de estudantes já haviam feito ou estavam estudando em cursos financiados por este programa (BRASIL, 2014).

O Pronatec trabalha em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas no Governo Federal (BRASIL, 2011). Ou seja, ao menos três perfis de instituições ministram cursos financiados pelo programa: Institutos Federais de Educação; Institutos Estaduais de Educação e Serviços Nacionais de Aprendizagem, a saber: Senai, Senac e Senat. Em todos os casos, profissionais técnicos das áreas relacionadas ao curso são levados do mercado de trabalho - geralmente de empresas privadas - diretamente para as salas de aula, para exercerem o papel de professor: "aquele que professa uma crença, uma religião; aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa" (HOUAISS, 2001, p.2306) (grifo nosso). Sem necessário rigor metodológico ou orientação/fiscalização dos órgãos reguladores do programa, recebem esporadicamente algum treinamento pedagógico. Neste sentido, é possível assegurar que o princípio da "redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social" foi superado?

Para Freire, é necessário atentar para o compromisso do profissional da educação: "compromisso com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história" (FREIRE, 1979b, p. 18). O autor afirma que qualquer profissional, antes de ser profissional, é homem. Este homem, por sua vez, está inserido em um contexto histórico-social, ou seja, deve ser comprometido por si mesmo. Somente desta maneira sua prática será práxis – ação e reflexão, capaz de assegurar um processo pedagógico que possibilite a leitura de mundo.

Considerando o objetivo de "interiorizar e democratizar o ensino profissional e técnico", é prática entre as instituições fomentadas financeiramente pelo Governo Federal através deste programa ofertarem cursos também em unidades remotas, ou seja, em regiões afastadas nas quais até mesmo o ensino regular custa a alcançar. Àqueles que concluíram ou estão com ensino médio em andamento, surge a possibilidade de uma formação complementar, com vistas à inserção no mercado de trabalho. Muitas vezes, é esta a única oportunidade de transpor o ensino regular (fundamental e médio). Cremos ser esta, portanto, uma grata oportunidade de problematizar e apoderar os sujeitos do mecanismo da crítica, um favorável momento ao surgimento da conscientização.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. [...]A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...]A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. (FREIRE, 1979a, p. 15)

Novamente, é necessário reconhecer o sujeito como ser histórico-social, inclusive em sua dimensão cultural, para a partir dela provocar e mediar espaço de tomada de consciência. É somente assim, para o autor, que a desmitologização é produzida, ou seja, que o indivíduo cessa com a naturalização de sua situação, alheia à condição humana de ser mais. Apesar de inserir estes conceitos nos documentos oficiais, é importante refletir sua compreensão e em que medida o profissional da educação profissional e técnica está preparado para assim atuar em sua prática.

Conclusão

Os documentos oficiais indicam que o caráter assistencialista da educação profissional foi superado e hoje é apresentada como um mecanismo de inclusão social. Claras são as

referências à pedagogia da libertação de Freire, mas debruçamos nossa reflexão sobre dois pontos centrais: o primeiro seria a formação crítica para a leitura de mundo, que acreditamos ser tanto mais uma apropriação de termos com superficialidade conceitual quanto uma mudança estrutural. O segundo diz respeito à inclusão social. Trata-se de uma inclusão no mercado de trabalho? Se sim, possivelmente este objetivo foi atingido. Do contrário, se incluir socialmente é fomentar o empoderamento humano a fim de que este possa atuar e pensar na práxis social, consciente de suas potencialidades, cremos este ainda ser um dado utópico.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1937) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao34.htm. Acesso em 24 jan. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 jan.2015

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6695&option=com_docman&task=doc_download Acesso em 19 fev. 2015.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/lei-12.513-2011-pronatec.pdf Acesso em 25 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. Publicado em 23 set 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 04 fev. 2015.

_____, Portal. Sisutec abre inscrições nesta segunda (17). Café com a presidenta. Publicado em: 17/03/2014. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/03/sisutec-tem-inscricoes-abertas-nesta-segunda-17 Acesso em: 04 mai 2015.

FREIRE, Paulo. Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ed. São Paulo: Autores Associados – Cortez, 1989.

_____. Pedagogia do oprimido. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FONSECA, Celso Suckow. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena and AMANCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2007, vol.15, n.55, pp. 207-222. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200003 Acesso em: 12 fev. 2015.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? Indic. Econ. FEE, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012. Disponível em: http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2012/03/2631-15865-1-PB.pdf Acesso em: 12 fev. 2015.

Fonte Financiadora

Programa UNIEDU Pós-Graduação

549

Painel

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

549 - CONSCIENTIZAÇÃO E LUGAR DE SUPOSTO SABER: APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E A PSICOLOGIA

ROCHA, A. F.

anandafigr@hotmail.com

Palavras-chave: Conscientização; Lugar de Suposto Saber; Pedagogia da Libertação; Psicanálise

Introdução

A sociedade em que vivemos e a cultura pela qual somos constituídos e constituintes tem nos levado a um estado de opressão das vontades e repressão dos desejos. E, neste ponto, tornam-se objeto das áreas da pedagogia e da psicologia, pois ambas atuam com a finalidade de desenvolver os sujeitos.

Neste trabalho, me proponho a refletir acerca das relações que constituem a conscientização de Freire e o sujeito de suposto saber de Lacan, compreendendo que ocorrem em espaços e com finalidades diferentes, mas se assemelham especialmente no que se refere à libertação do sujeito de alguém/algo que o oprime - incluindo aqui a auto-opressão - em um processo autônomo de desenvolvimento.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido na disciplina de de Educação e Teoria do Conhecimento, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. A escolha do tema se deu devido a minha atuação em clínica psicanalítica lacaniana, como psicóloga, e minha escolha pelas teorias materialistas histórico-dialéticas na atuação como professora, especialmente a pedagogia da libertação de Paulo Freire.

Neste trabalho, adotei a abordagem qualitativa e escrevi na modalidade de ensaio temático, modalidade bastante utilizada na academia, principalmente nos últimos anos e especialmente nas áreas de ciências humanas. Na literatura, o ensaio temático é apresentado como um texto que tem como finalidade discutir determinado tema, de relevância teórica e científica, a partir de determinado referencial teórico.

Resultados e Discussão

Jacques Lacan (1901-1981) foi um psicanalista francês que construiu sua teoria a partir da retomada do Cogito ergo sum de Descartes, afirmando que, deste modo, há uma subordinação do ser ao pensamento. Para ele, a máxima viável em toda psicanálise é “ou eu não penso, ou eu não sou” e, a partir dela, desenvolveu a ideia de “sujeito suposto saber” (SsS), aspecto fundamentado no inconsciente – onde não há pensamento racional – que se refere à capacidade de atribuir, neste caso, ao outro, a condição de conhecedor de algo que o indivíduo desconhece. Através deste processo se inicia a transferência na relação analítica, o que garante seu sucesso (LACAN, 2001). Em outras palavras, se inicialmente o paciente não crer que o psicanalista conhece maneiras por ele desconhecidas de resolver seu problema, o processo não avançará. Há neste momento, portanto, uma hierarquização de saberes: o problema do sujeito, crê ele, só poderá ser resolvido pelo analista.

Para Freire, a relação pedagógica é pautada no diálogo com o outro, entendido como aquele que possui outros saberes, mas não menos importantes para processo: “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (1987, p. 68). Nesta relação, portanto, o professor – ou coordenador - não ocupa papel central. Ele é parte de uma relação dual que propicia a descoberta e a conscientização autônoma do sujeito de sua condição ontológica que o possibilita compreender que é parte do mundo e, assim, autor de sua história. A conscientização resulta, então, no fim da condição de oprimido e no exercício da autonomia.

Podemos afirmar que o sujeito de suposto saber na relação transferencial se caracteriza pela dependência emocional do paciente que, por se subordinar a consciência do psicanalista, ocupa aqui posição de oprimido. Neste sentido, seria a relação analítica uma relação opressora, que impede a libertação do indivíduo?

Para Lacan, o SsS é a posição de partida necessária para a prática psicanalítica. No entanto, avançando no processo, ocorre a passagem desta condição para a posição de desser, tendo como ponto de chegada o momento no qual o paciente reconhece que o saber que se procura na análise é dele próprio, o que enfraquece o SsS a ponto de inexistir no processo. Logo, é preciso que o psicanalista permita que esta suposição de saber se mantenha por algum tempo, mas que depois possa cair para que o saber inconsciente, que é constitutivo do sujeito, venha à luz. Este processo se dá dialeticamente, na situação relacional em que psicanalista e paciente se encontram.

Aqui temos um ponto importante de aproximação: em ambas as relações, a chegada ao saber se dá com a participação de um mediador, seja ele o professor ou o psicanalista. O papel deste é, neste sentido, possibilitar maneiras para que o aluno ou o paciente tome consciência e decida criticamente, de modo autônomo, como solver suas dificuldades e agir sobre sua vida.

Conclusão

Toda mudança interior resulta em outra exterior. Lacan e Freire, ainda que em áreas distintas, buscavam possibilitar o desenvolvimento do ser para a vivência de sua vocação ontológica de homem, da qual concordo com Freire: “ser mais”.

A libertação de Freire, concretizada na conscientização, é um processo subjetivo, individual, mas também histórico-social, que busca o conhecimento da situação do sujeito e sua análise crítica, resultando no rompimento da opressão. A libertação psicanalítica, sustentada aqui por Lacan, ainda que também subjetiva, visa o aprofundamento do sujeito em sua construção inconsciente que, desconhecida, também o oprime. Em ambos os casos, ainda assim, observamos a necessidade de um saber autônomo para o rompimento de uma situação alienante que, conhecida, causa sofrimento.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LACAN, Jacques. O ato psicanalítico. Porto Alegre: Escola de Estudos Psicanalíticos, 2001.

UFSC. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. Dicas sobre como escrever um ensaio temático. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116800/DICAS_SOBRE_COMO_ESCREVER_UM_ENSAIO.pdf?sequence=1 Acesso em: 19 dez 2015.

Fonte Financiadora

Programa Uniedu Pós Graduação

555

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

555 - AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DA AMUNESC

SOMMER, K. C., CAMPOS, R.

katiacschmidt@hotmail.com, zana.c2001@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil; Proposta Pedagógica; Currículo

Introdução

as últimas décadas, foi notória, a emergência das discussões que versam sobre as crianças e seus direitos. As alterações legais ressoaram em vários aspectos da educação nacional, como por exemplo, a exigência instituída pela LDB (Lei 9.394/96) quanto a obrigatoriedade de elaboração de Projeto Político Pedagógico – PPP para todos os níveis educativos, sendo que este deve ser articulado com a proposta pedagógica adotada pelo município. Assim, entendeu-se a importância de verificar quais são as propostas pedagógicas atualmente em vigor para a educação infantil nos municípios pertencentes à região da AMUNESC*, já que essas servirão como documentos orientadores e organizadores da educação para esta etapa da educação básica em âmbito municipal.

**Associação dos Municípios da Região Nordeste de Santa Catarina*

Metodologia

Essa é uma pesquisa documental, que teve como fonte de análise diversos documentos de ordem mandatória, orientadora e/ou indicativa. De acordo com Oliveira (apud SÁ-SILVA, 2009) esse tipo de pesquisa é caracterizado pela empiria desenvolvida em documentos, isto é, as informações são coletadas em documentos que não receberam tratamento científico. Nesse processo são várias as dimensões analisadas: o contexto de produção do documento, o(s) autor(es), a natureza do texto, os conceitos chaves presentes e a lógica interna do texto. Por compreender-se que a definição de Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica é um ato político, optou-se em utilizar o referencial de análise de políticas desenvolvido por Ball (2011), denominado “Referencial de Ciclo de Políticas”, que oportuniza pensar uma política como composta por um ciclo, do qual é importante analisar desde sua elaboração até sua execução e efeitos. A partir desses pressupostos, a presente pesquisa analisou documentos produzidos por instâncias governamentais: legislação, normativas, documentos de orientação, relatórios, planos, entre outros. Além desses documentos, também recorremos as bases e anuários estatísticos que fornecem indicadores quantitativos sobre o desenvolvimento da educação infantil em cada município estudado (Araquari, Balneário Barra do Sul, Campo Alegre, Garuva, Itapoá, Joinville, Rio Negrinho, São Bento do Sul e São Francisco do Sul). A pesquisa foi desenvolvida observando os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica e documental de materiais impressos e/ou disponíveis na internet, nos sítios dos Ministérios de Educação e das secretarias municipais; e coleta e análise de dados junto às secretarias de educação, caso não possuam dados disponibilizados

Resultados e Discussão

Essa pesquisa foi desenvolvida junto às secretarias de educação dos nove munícipios

que compõem a AMUNESC, e conforme já apontado anteriormente, em sítios oficiais do governo federal.

A partir das buscas realizadas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para verificar as matrículas no ano de 2014 e das buscas realizadas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE para verificar os dados populacionais, foi feita a sistematização de alguns dados que nos mostram que o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições de educação infantil na citada região alcança aproximadamente 50% da população nessa faixa etária, com exceção dos municípios de Itapoá (69,66%) e São Bento do Sul (65,10%), que já ultrapassam essa média. Entretanto, se pensarmos na 1ª Meta do Plano Nacional da Educação - PNE (2011 - 2020) que prevê a universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos até 2016 e ampliação para 50% da oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos, percebemos o grande desafio que se configura para os municípios.

Dos nove municípios participantes da pesquisa, apenas Itapoá (2007), Joinville (s.d.) e São Bento do Sul (2010) já tem elaborada suas Proposta Pedagógicas para a Educação Infantil. Araquari, Campo Alegre e São Francisco do Sul estão com suas Propostas em processo de construção; Balneário Barra do Sul, Garuva e Rio Negrinho não tem nenhuma proposta municipal formada.

Ao analisarmos as Propostas Pedagógicas de Itapoá e Joinville, percebemos que ambas estão embasadas nos RCNEI's (1998). As concepções de criança, infância e educação infantil, bem como o planejamento das aulas fazem referência a esse documento, no entanto, é importante observar que o RCNEI é um documento de ordem orientadora, diferente das DCNEI, que é de caráter mandatório, sendo assim, deve estar presente na construção da Proposta Pedagógica dos municípios.

Essas concepções estão explícitas no texto, no entanto, quando lemos a proposta por inteiro, é possível encontrar textos que não condizem com as concepções que as propostas afirmam ter adotado. Nesse sentido, é possível destacar em ambos documentos incongruências e disputas presentes na política local, que merecem ser analisadas com maior profundidade afim de que sejam melhores compreendidas.

Em relação aos três municípios que ainda não estão elaborando sua Proposta Pedagógica, um nos chama atenção por afirmar que segue as indicações apontadas nos documentos nacionais, como as DCNEI (2009), no entanto, como defende Kramer (1997), a elaboração de uma Proposta Pedagógica própria, leva em consideração as necessidades, realidade e especificidades daquela população, nesse sentido, questionamos de que forma essas necessidades vêm sendo pensadas por esse município? Em outras palavras, fundamental seguir as indicações legais, no entanto, elas são gerais e não contemplam as especificidades da cultura local, fato que deve ser abordado e mediado nos projetos de cada município.

Conclusão

Esta pesquisa nos permitiu ter um panorama geral desta etapa da educação em nossa região, evidenciando os desafios que enfrentam e também as suas propostas. No que diz respeito as propostas pedagógicas percebemos ainda muita dificuldade por parte das próprias secretarias na compreensão do que seria esse documento, evidenciado nas próprias propostas, quando muitos momentos confundem concepções e se contradizem ao formular seus planos, mas também na não existência desse documento na maioria dos municípios.

Sendo assim, destacamos a necessidade de diálogo com esses municípios para que entendam a importância da criação e efetivação desse documento na garantia de uma educação infantil pautada em princípios que respeitem o direito das crianças a uma

educação pública, gratuita e de qualidade.

Referências Bibliográficas

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas Educacionais, questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 13/03/2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

_____. Lei 13.005/2014. Plano Nacional de Educação -2011-2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 13/03/2015.

ITAPOÁ, Prefeitura Municipal. Proposta curricular para as instituições de educação infantil da rede municipal de ensino. Secretaria Municipal de Educação, 2007.

JOINVILLE. Orientações Curriculares: experiências de aprendizagem no espaço da educação infantil. Secretaria de Educação e Cultura, s.d, infere-se que foi a partir de 2012.

SÃO BENTO DO SUL, Prefeitura Municipal. Diretrizes curriculares educação infantil. Secretaria Municipal de Educação, 2010.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009.

Fonte Financiadora

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC/CNPq.

604

Oral

Perspectivas no Estudo dos Processos de Gestão, Formação, Currículo e Inovação das Instituições Educativas e de Saúde

604 - CURRÍCULO E GLOBALIZAÇÃO: PERSPECTIVAS E ARTICULAÇÕES NAS RELAÇÕES DE PODER E DE CAMPO CIENTÍFICO

MATA, M. A., SACRAMENTO, M. G., RUFINO, I. A. M., PEDRETTI, R. G., ALBERGARIA JUNIOR, A. S., SILVA, L. F.

maga-amorim@hotmail.com, marlucegaviao@yahoo.com.br, islannerufino@hotmail.com, roseli.pedrettio1@etec.sp.gov.br, asahsj@gmail.com, luisfs@br.ibm.com

Palavras-chave: Currículo; Ideologia; Campo Científico

Introdução

O artigo visa discorrer sobre a concepção de relação de poder e do campo científico presentes na construção e representatividade do currículo diante da globalização, sobre as articulações existentes entre globalização, relações de poder e o conceito de campo científico, especialmente sob o ponto de vista de Pierre Bourdieu. O poder simbólico se faz prevalecer em determinado campo e pressupõe um dominador e um dominado que aceita esta posição em função da troca do valor social entre as duas partes. Tal relação, de certa forma, perpetua uma estrutura social pré-existente, servindo-se aos interesses da classe dominante. Este poder simbólico pode ser muitas vezes mais poderoso que a própria violência física e pode aparecer de forma marcante dentro da escola, principalmente através do currículo.

Metodologia

Por meio da abordagem hipotético-dedutiva que segundo Andrade (2009), fundamenta-se na observação, porém sem se limitar à generalização das observações podendo-se, através deste método, chegar à construção de teorias e leis, o procedimento amparou-se sobre a revisão bibliográfica de textos, livros e artigos em que são discutidos os aspectos de relação de poder e campo e de capital simbólico outorgados e presentes na construção do currículo sob os impactos da globalização. Escolheu-se as produções científico-acadêmicas de Antonio Flavio Barbosa Moreira pela sua influência a partir de Pierre Bourdieu. O currículo passou a se constituir em uma relação de poder deixando de ser uma área somente técnica, assumindo um papel social e cultural, transmitindo visões sociais e particulares, produzindo identidades individuais e sociais particulares. O conceito de campo científico formulado por Pierre Bourdieu facilita a compreensão entre as divergências e as disputas quanto à produção do conhecimento. Para Moreira e Tadeu (2013), a questão do currículo merece ser apresentada de modo a fundamentar a posição de Bourdieu: as implicações do currículo relacionam-se claramente à globalização, ao poder e ao campo científico e passa a ser visto como a possibilidade de se planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas de forma a que, ao se controlar tais atividades, possa-se “evitar” que o comportamento e o pensamento do aluno se desviem de metas e dos padrões pré-definidos. (MOREIRA e TADEU, 2013).

Resultados e Discussão

Para Moreira (2005), a discussão sobre currículos deve pautar-se sobre os aspectos outorgados pelos processos da globalização, quer econômicos, sociais, político-culturais, quer religiosos ou jurídicos, uma vez que o antagonismo e as contradições que desse conjunto derivado da globalização atinge a todos propondo consequentemente, uma

separação entre uma cultura globalizada e o "resto do mundo". (MOREIRA, 2005, p.3).

Apple (2008), pontua que o currículo bem como as questões educacionais, sempre estiveram conectados à história de conflitos de classe, raça, sexo e religião, quer nos Estados Unidos, quer em outros países do mundo. (APPLE, 2008).

É na escola o lugar a se restaurar a 'homogeneidade' e ensinar à criança imigrante, crenças e comportamentos dignos da sociedade americana. O currículo é visto como artefato social e cultural. O currículo é implicado em relações de poder: transmite visões sociais, particulares interessadas e produz identidades individuais e sociais, particulares, além de ser temporal. Daí a associação do campo do currículo como sendo um instrumento de controle e eficiência social, pois evita que o comportamento e pensamento do aluno se desviem das metas e padrões pré-definidos, o currículo, portanto, como uma arena política a fim de que se desenvolvesse a personalidade adulta desejáveis, forma de controle social e eficiência social. (MOREIRA e TADEU, 2013, p.36).

É, o currículo, uma ferramenta de extrema importância na organização escolar e na execução desta. Moreira (2005), ao discorrer sobre processos curriculares, reforça e defende a ideia de reformulação curricular, não sob um ponto de vista frágil, de se alterar apenas conteúdos e disciplinas, porém de se ir além. Quando fala em mudança, Moreira (2005) reforça a ideia de articulação de aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos. O currículo é movido pelo poder econômico, e não pelo sistema educacional, razão pela qual, diversas vezes o currículo chega pronto aos ambientes de formação e é simplesmente imposto aos profissionais da área da educação.

A Sociologia do Currículo nos revela que o currículo deixa de ser um lócus de transmissão de uma cultura incontestável e unitária, de acordo com a visão tradicional, passando a ser visto como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular da classe ou grupo dominante quanto ao conteúdo dessa cultura (BOURDIEU, 1979).

A Teoria Crítica e Sociologia do Currículo situa o currículo como uma arena contestada, uma arena política em que "currículo e ideologia" se intercambiam, passando a Educação como artefato para que a classe dominante transfira sua ideologia para garantir a estrutura social fazendo com que aqueles que saem "antes" (evasão) se apropriem dos valores próprios das classes subalternas em contrapartida os que chegam ao fim (egressos) se apropriem dos mecanismos de dominação. A ideologia como as divisões que organizam a sociedade e suas relações de poder dessas divisões, ideologia não enquanto verdadeiro ou falso, mas pela posição que seus grupos ocupam na organização social, quais vantagens relativas e na relação de poder a ideologia justifica ou legitima.

Conclusão

É preciso utilizar o currículo, como elemento nivelador das expectativas para a construção de um mundo igualitário e menos heterogêneo. A aquisição, o incremento e a solidificação do capital científico proposto pelas ideias de Pierre Bourdieu, são impactadas pela aquisição do conhecimento, implícito ou explícito nos currículos que deve ser pensado como uma arena de produção cultural para além das distinções entre produção e implementação, entre o que é formal e o que deve ser vivido, distinto da cultura escolar e 'cultura da escola', constituindo-se num espaço-tempo em cujas fronteiras as questões de poder sejam tratadas sob uma perspectiva de menos hierárquica e vertical. O currículo oferece a possibilidade de se formar elementos capacitados a atuar nos mais diversos âmbitos da sociedade, objetivando oportunidades igualitárias.

Referências Bibliográficas

BONNEWITZ, P. Pierre Bourdieu : vie, oeuvres, concepts. Paris: Ellipses, 2002

BOURDIEU, P., PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de

ensino, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves (1975)

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalization and education: na introduction. In: BURBULES, Nicholas C. & TOREES, Carlos Alberto (eds). Globalization and education: critical perspectives. New York: Routledge, 2000.

CANESIN, M.T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para as ciência sociais e a educação. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V.C. (orgs.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos: Rio de Janeiro: DP&CA; Goiânia: Alternativa, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções e nosso tempo. Educação & Realidde. Vol 22. N.2, 1997, p. 15-46.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2. pp.98-113, Jul/Dez 2006

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, A. F.; Tadeu, T. Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F.B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In. Veiga, I.P.A., Nave, M.L.P. Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

SAVIANI, D., Escola e Democracia, Polêmicas do nosso tempo, Campinas, Autores Associados, 2007/

WILLIAMS, Raymond. Marxism and literature. Oxford: Oxford University Press 1985.

ÍNDICE DE AUTORES POR TRABALHO

Autor	Código(s) de Trabalho(s)
ABEL, J. S.	175
AGUIAR, L. O.	587
AGUIAR, M. A. L.	324
AGUIAR, R.	328
AGUIAR, T. Q.	70
AIALA, L. C.	312
ALBERGARIA JUNIOR, A. S.	604
ALBUQUERQUE, J. C. M.	148
ALFREDO, C. B.	469
ALMEIDA, G. M.	145
ALMEIDA, I. A. T.	436
ALMEIDA, I. B. P.	610
ALMEIDA, J. C.	321
ALMEIDA, N. M. C. B.	224, 339, 342
ALMEIDA, N. R.	114
ALVES, A. A.	220, 513
ALVES, E. S. B.	186
ALVES, I. G.	521
ALVES, J. B.	21
ALVES, M. F. V.	532, 601
ALVES, M. S. N.	250
ALVES, R. S.	578
AMAYA, A.	105
AMAYA, P. F.	119, 151
AMBROS, K. P.	321
AMORIM, T.	542
ANDRADE, E. F. S.	507
ANDRADE, I. C. F.	391, 392, 397
ANDRADE, L.	327
ANDRADE, L.	78
ANDRADE, L. T.	626
ANDRADE, P. R.	507, 532, 601
ANDRADE, R. M.	193
ANDRADE, R. M. M.	80, 624
ANDRADE, V. A.	85
ANDREOLI, V. M.	375
ANGELO, G. S.	202
ANJOS, C. B.	497, 500
ARAMBULA, L. A. P.	423
ARAUJO, A. C.	507, 532, 601
ARAUJO, M. B.	591
ARRUDA, M. P.	391
ASSUNÇÃO, V. K.	519
AUGUSTIN, J.	377
AYÁN, M. N. R.	105
AZEREDO, I. C. S.	153, 167
AZEREDO, J. L.	458
AZEVEDO, M. A. R.	210
AZEVEDO, R. O. M.	78
BACK, A. C. D. P.	287, 491, 515, 594
BALDESSAR, J. S.	521
BALDESSAR, M. J.	506
BALDIN, N.	529
BARANOSKI, M. P.	385
BARBOSA, A. C. G.	451
BARBOSA, G. D.	577
BARRETTO, L. A. M.	577
BARROS, D. F.	498
BASSO, L. A.	34
BASTOS, M. P.	581
BATISTA, K. M.	575
BATISTA, V. S.	67
BAUMER, É. R.	584
BAZZO, W. A.	23
BERGMANN, C. L. C.	28
BERGMANN, P.	512
BERTI, L. H.	160
BERTI, V. A.	429
BESERRA, B. L. R.	86
BESSA, T. A.	291
BIANCHETTI, L.	282
BIANCO, E.	116, 194
BIANCO, M.	513
BIAVATTI, V. T.	249
BILÉSIMO, P. M. S.	313
BILESSIMO, S. M. S.	180
BITTENCOURT, R. L.	251, 259, 490, 575
BIZ, L. S.	401
BOÉSSIO, C. P. D.	110
BOLDA, B. S.	249
BONA, B. C.	432, 433, 504
BONATTO, M. P. O.	352
BONFANTE, E. S.	492
BONFICA, Z. R.	602
BORBA, A. E.	615
BORBA, L. H.	471
BORBA, W. G.	467
BORDA, R. P.	475, 562
BORGES, D. S.	284, 285
BORGES, N. F. V.	507, 532
BORGES, O. C. S.	507, 601
BORGES, S. M.	99
BORTOLOTTO, N.	325
BOUTIN, F. B.	138
BRAGA, J. P.	183, 185, 191, 193
BRAGA, O. C.	183
BRANDALISE, M. Â. T.	129
BRANDÃO, J. B.	452
BRANDÃO, R. E. A.	156, 352
BREMM, A.	229
BRENNA, A. C.	262
BRESSAN, F. C. O.	410
BRESSAN, L. L.	623
BRICHI, C. C.	324
BRIGIDO, S. S.	584
BRISTOTI, E. P.	471
BRITO FILHO, R.	92
BRITO, K. C.	532
BURIGO, B. D.	138
BUSARELO, C. S.	111, 347
CABRAL, G. S.	125, 522
CABRAL, N. P.	428
CAETANO, C. M.	69, 81, 379
CAETANO, M. L.	104, 109
CAITANO, A. F.	255
CALISTO, C. S.	232
CALOCCI, P. C.	94, 95, 177, 185, 191, 196
CAMARGO, G.	90, 267
CAMERINI, N. C.	301, 317, 539
CAMILLO, E. J.	16
CAMILO, L. M. E.	510
CAMOZZATO, V. C.	381
CAMPOS, F. P.	352
CAMPOS, J. B.	143, 166, 443
CAMPOS, K. C.	326
CAMPOS, M. I. F.	73
CAMPOS, R.	555
CAMPOS, R. S.	141
CANALE, M. S. D.	178, 356
CANARIM, G. O.	202
CÂNDIDO, M.	474
CANDIOTTO, V. M.	137
CARDOSO, A. L.	163, 503
CARDOSO, A. O. C.	209
CARDOSO, C. C.	542
CARDOSO, E. F. M.	141
CARDOSO, M. C.	476
CARDOSO, M. G.	413, 557
CARDOSO, P. J. F.	468
CARDOSO, T. A.	488
CARDOSO, V. D.	464, 556
CARLI, E.	338
CARNEIRO, N. O.	506
CARRASCO, L. B. Z.	210
CARRER, J.	477
CARRIJO, W. B. M.	30, 224, 339, 342
CARVALHO, L. N.	161
CARVALHO, M. J. S.	523

Autor	Código(s) de Trabalho(s)
CARVALHO, M. M.	245
CARVALHO, R. S.	298
CARVALHO, V. F. M.	312
CASAGRANDE, P. T.	385
CASTAMAN, A. S.	206, 226
CASTANHA, E. T.	439
CASTRO, G. M.	119
CECHELLA, N. C. T. P.	459, 527
CECHINEL, A.	131
CERQUEIRA, E. C.	92
CERUTTI, A. P.	473
CHAMLIAN, H. C.	483
CHAVES, A. M. B. M.	463, 483, 548
CICHELA, A. F.	431
CITADINI-ZANETTE, V.	307
CITOLIN, C. B.	158
CITTADIN, A.	439
CLASEN, J. H. L.	19, 20
CLEMENTINO, F. M. M.	104, 109
COELHO, A. T.	511
COELHO, E. D.	252, 281
COELHO, T. S.	541
COLLE, M. P. D.	307
COLLING, J.	261, 268, 272
COLOMBO, B. D.	147, 239, 433
COLONETTI, A. L. B. M.	562
CONCEIÇÃO, M. M.	118, 159
CORAL, M. A.	197, 252, 492, 504
CORREA, L. F.	23
CORTEZ, D.	491
COSTA, A. V. F.	602
COSTA, C. J. S. A.	7
COSTA, J. G.	443
COSTA, M. O.	382, 383
COSTA, M. P. S.	37
COSTA, T. C. P.	208
COSTA, T. V.	183
COSTA, V. G.	140, 592, 606, 607, 609
CRISPIM, A. L.	627
CROCETTA, B. B.	367
CRUZ, F. R.	247, 303, 320, 331
CRUZ, I. S.	405, 411
CSUNDERLICK, S.	457
CUNHA, K. P.	357, 359
CUNHA, M. I.	176
CUNHA, Y. M.	575
CUSTÓDIO, G. A.	361
CYRINO, A. P. P.	173
DAGOSTIM, S. A. P.	443
DAHMER, G. W.	375
DAITX, R. V. R.	201
DALL'IGNA, S. M.	48
DAMAZIO, A.	152, 155, 384
DAMAZIO, J.	320, 331, 383
DAMINELLI, E.	43
DANIEL, R. B.	271
DANTAS, N. M. R.	330
DASSI, S. T. L.	247
DEBALD, B. S.	75, 146
DEBALD, F. R.	75
DELFINO, G. P.	321
DEVÊZA, C. M.	218
DIANA, J. B.	165
DIAS, A. T. B. B. B.	509
DIAS, L. B.	125
DINIZ, J. E.	417
DIOGO, M. F.	142
DOMINGOS, P.	352
DONSELLI, E.	340
DORREGÃO, V. V.	485
DUARTE, B. S.	274, 318
DUARTE, I. C. M.	89
DUARTE, I. M. B. N.	602
DUARTE, M. R. T.	350
DUARTE, R. H.	485, 513
DUARTE, S. V.	420
DYRDAHL, E.	568
EBERHARDT, S.	347
ESCALDA, P. M. F.	173
ESCOVAL, I. R.	533
ESPINDOLA, I. F.	428, 541
ESTIVALETE, E. B.	162
ESTIVALETE, P. B.	162
EUFRASIO, J. N.	510, 584
EUZÉBIO, C. A.	239, 503
FABRIS, E. T.	62
FAGUNDES, D. G.	476
FAGUNDES, M. C. V.	289
FARIAS, G. F.	112
FARIAS, G. G.	540
FAVERI, R. Z.	376
FELDHAUS, M.	297, 617
FELICIANO, A. C.	182, 188, 333, 569
FELISBERTO, Z.	439
FELTRIN, R. F.	487
FERMINIO, D. C.	197, 432, 504
FERNANDES, E. M.	512
FERNANDES, M. H.	395, 541
FERRÃO, C. M.	225
FERRAREZI JUNIOR, C.	534
FERRAZ, D. R.	131, 279
FERREIRA, A. G.	613
FERREIRA, A. P.	534, 536, 548, 582
FERREIRA, A. S.	352
FERREIRA, A. V.	270
FERREIRA, H. A.	355
FERREIRA, J.	46
FERREIRA, J. C.	219
FERREIRA, N. K. V.	92
FERRETTI, O. E.	290
FIALHO, M. L.	530
FIEGENBAUM, I.	259
FIGUEIREDO, L. R.	490
FIGUEIREDO, T. M.	247
FIGUEREDO, C. S.	136
FIGUEREDO, G. F.	395, 583
FINGER-KRATOCHVIL, C.	558
FINKELSTEIN, S. C.	231
FIUZA, P. J.	71, 313
FLOR, M. S.	137
FONSECA, W.	248
FONTANIVE, D. Z.	276
FONTE, A. R.	55
FORMENTIN, C. N.	88
FORSTER, M. M.	62
FRANCISCO, C. L.	445
FRANCISCO, J. S. P.	585
FRANCO, M. E. D. P.	59
FRASSON, J. S.	160
FREITAS, C. B. F.	621
FREITAS, D.	152
FREITAS, M. I.	415
FREITAS, N. A. O.	342
FRIGO, E. C. L.	385
FRITZEN, C.	520
GAI, N.	364
GALIAZZI, E.	257, 317, 539
GALIAZZI, M. C.	14
GALLI, V. B.	529
GARCIA, B. C.	546
GARCIA, M. C. M.	451
GATTI, T. I. K.	462
GAYO, J.	44
GENSKE, S.	473
GIANEZINI, K.	258, 367, 469, 576, 577, 599
GIASSI, D.	439
GIASSI, M. G.	319, 366, 385, 437, 496, 546
GIL, M. O. G.	55
GIUSTINA, K. P. D.	178, 356
GNISCI, V. R. M.	602
GOES, G. T.	27
GOLÇALVES, L.	104
GOLFETO, N. V.	146
GOMES, D. A.	224, 339, 342

Autor	Código(s) de Trabalho(s)
GOMES, J.	279
GOMES, K. M.	512
GOMES, L. M.	516
GOMES, M. A.	423
GOMES, N. V.	111
GONÇALVES, F. Z.	198
GONÇALVES, L.	109
GONÇALVES, M. B.	375
GONÇALVES, N. M.	511, 615, 616
GONÇALVES, S. R. S.	281, 433, 503
GONZAGA, A. M.	78
GOULART, L. S.	46
GOULARTI FILHO, A.	358
GREGÓRIO, T. C. C.	114
GROFF, I. M.	436
GRÜTZMANN, T. P.	444
GUASSELLI, M. F. R.	299
GUERRA, D. C.	153
GUIMARÃES, M. L. F.	439
GUINZANI, F.	258
HENNING, E.	328
HENNING, P. C.	228
HIPOLITO, G. A.	591
HOELLER, S. C.	289
HONORATO, A. R. S.	414
HONORATO, I. S.	618
HONORATO, S.	431
INCROCCI, L. M. M. C.	463
INOCENCIO, K.	79
IZIDORO, C. L.	180, 181
JACINTO, J. P.	490
JESUS, M. L. M.	516
JESUS, T. D.	279, 402, 515
JORGE, L. C.	360
JOSÉ, P. R. C.	182, 188, 333, 569
JURY, A. P. G.	225
JUSTUS, M. B.	129
KANAAN, H. S.	396
KARKLIS, M. S. R.	482
KAULING, G. B.	190
KINDERMANN, C. A.	353
KLAMT, S. C.	35
KOCHHANN, A.	157, 171, 182, 188, 333
KÖENIG, M.	88
KOERNER, R. M.	512
KONKEL, A. L. H.	126, 128
KONKEL, R.	126, 128
LACERDA, M. P. C.	162
LARA, R. C.	282, 345
LAURINDO, T.	437, 496
LÁZARO, F. V.	153
LEAL, D.	36, 195
LEITE, C. R.	68
LEMKE, C.	222
LEMOS, R. R.	313
LESSA, G.	357, 359
LIMA, B. D.	114
LIMA, F. M. R.	133
LIMA, L. C.	391
LIMA, N. S.	589
LIMA, R. F.	26
LIMA, W. M.	7
LOPES, J. M.	84
LOPES, M. B.	471
LOPES, S. O.	56
LOURENÇO, V. S.	514
LUCIANO, B. L. F.	530
LUCIANO, H. M.	457
LUCIANO, S. F. M.	497
LUCION, C. S.	429
LUZ, A. G.	569
LUZ, A. L. S.	416
LUZ, A. P. C.	605
LUZ, E. M. S.	305
MACHADO, C. C. A. C.	418
MACHADO, F.	310
MACHADO, G. E.	452
MACHADO, T. M.	496
MACIEL, M.	261, 268, 272
MACIEL, M. G.	528
MADEIRA, A. V. M.	405, 411
MADRUGA, S. C. G.	308
MAGALHÃES, S. M. O.	17, 18
MAIOLINO, E. V. S.	336
MALDONADO, M.	156
MANOEL, P. S.	554
MARANGONI, T. H. M.	340
MARCELINO, A. R.	340, 376, 390, 528
MARCELINO, R. B.	54, 61
MARCON, K.	523
MARCONDES, E. F. O.	230
MARGOTTI, R.	585
MARIANO, P.	311
MARINHO, S. V.	509
MARIOT, A.	300, 309
MARQUES, C. M.	72, 139
MARQUES, E. V.	252, 433, 504
MARQUES, J. S.	260
MARTINEZ, D. F.	325
MARTINHAGO, K.	420
MARTINS FILHO, L. J.	400, 406
MARTINS JUNIOR, L.	268, 261, 272, 327, 361, 365
MARTINS, C. G.	31, 247
MARTINS, I. R. F.	393
MARTINS, M. C.	401, 445, 501, 525, 535
MARTINS, R.	385, 546
MARTINS, R. C.	222
MARTINS, R. E. M. W.	268, 365
MARTINS, S. M.	357, 359
MARTINS, T. L. R.	470
MASSIMI, M.	36, 195
MATA, M. A.	604, 610
MATHEOS, G. C.	545
MATIAS, C. P. P.	101
MATOS, A. R.	475, 562
MATOS, C. F.	295
MATTIA, J. L.	381, 531
MATTOS, A. P.	254, 275
MATTOS, V. B.	99
MAURICIO, A. L.	560
MAURICIO, W. P. D.	392, 397
MÁXIMO JÚNIOR, J. R.	516
MAXIMO, W. C.	566
MAZON, G. C.	358
MAZON, M.	455
MAZZARO, B. R.	452
MEDEIROS, D. P. G.	479
MEDEIROS, M.	273
MEDEIROS, M. F.	476
MEDEIROS, R. M.	329
MEDEIROS, S. C.	384
MEINERZ, C. B.	440
MELLER, M. H. S.	20
MELLO, D. A. T.	480
MELO, L. J.	585
MELO, M. M. R.	81
MENDES, A. P. L.	620
MENDES, F. C.	550
MENDES, L. I. S.	294
MENDES, M. K. O.	262, 438
MENDES, V. S.	103, 294
MÉNDEZ, S.	105
MENDONÇA, M. R.	175
MENEGHEL, G. A. B.	197, 239, 432
MENEGHEL, P. S.	346
MENEZES, C. T. B.	519
MERTINS, N. A.	63
MILAK, I. N.	147, 155, 163
MILIOLI, B. B.	147, 197, 239, 252, 475, 492, 562
MIRANDA, P. R.	24
MIZIESCKI, M.	409
MOCELIN, M. R.	79
MOCELIN, R. R.	71
MODELSKI, D.	167

Autor	Código(s) de Trabalho(s)
MONTEGUTTI, M. B.	160
MONTEIRO, F. I.	113
MONTEIRO, J. J.	439
MORAES, A. M.	476
MORAES, D. L.	147, 163, 252
MORAES, H. J. P.	305, 360, 566, 623
MOREIRA, A. R.	83, 218
MOREIRA, J.	273
MOREIRA, S. L.	266
MORÉS, A.	403
MOROSINI, M. C.	80
MOTTA, M. J.	475, 562
MOURA, A. P. A. C.	219, 619
MOURA, K. M. P.	179
MOYA, L. F.	76, 77
MUELLER, R. R.	245
MUELLER, S.	261
MÜLLER, G.	330
MÜLLER, M. B. C.	15
MUNARI, A. B.	259, 519
MUNIZ, M. R.	399
MUZEKA, G.	104, 109
MWEWA, C. M.	122, 424
NASCIMENTO, A. S. S.	208
NASCIMENTO, F. F.	445
NASCIMENTO, J. K. P.	216
NASCIMENTO, N. G.	427
NASCIMENTO, P. A.	591
NASPOLINI, N. D.	401
NEITZKE, P. I. G.	132, 225, 227
NETA, M. S.	507, 532, 601
NETO, J. M.	181
NEUMAIER, A.	481
NEVES, G.	239, 281, 432, 503
NEZ, E.	59
NICOLA, L.	423
NICOLAU, J. C.	321
NICOLODI, S. C. F.	158
NIEDZIELUK, L. C.	306
NOELLI, F. S.	143
NOGUEIRA, C. G.	206, 226
NOGUEIRA, M. A.	590
NUNES, A. A.	340
NUNES, C.	111
NUNES, C. A. L.	588
NUNES, L. L. S. T.	493, 506
OLIVEIRA JUNIOR, S.	464, 556
OLIVEIRA, A. G.	591
OLIVEIRA, F. Z.	485
OLIVEIRA, J. A.	511
OLIVEIRA, J. E.	155, 239
OLIVEIRA, J. L. N.	556
OLIVEIRA, K. A. M.	37, 46, 70, 286, 310
OLIVEIRA, L.	438
OLIVEIRA, L. E.	19
OLIVEIRA, L. K. S.	86
OLIVEIRA, L. S.	366
OLIVEIRA, M. M.	625
OLIVEIRA, R. L.	13
OLIVEIRA, V. M. F.	551, 553, 600
ORBEN, G.	357, 359
ORTIGARA, V.	147, 281, 432, 504
PACHECO, C. L.	279
PADILHA, D. B.	462
PADOIN, K. P. C.	74
PAGANI, H. B.	443
PAIM, E. A.	292, 296
PAIM, R. O.	268, 272, 364, 365
PAIS, F. G.	395
PAMPLIN, R. C. O.	463
PARREIRA, C. M. S. F.	173
PASSOS, M.	552
PAULA, J. B.	293
PAULO, R. R.	423
PAULO, S.	461
PAVAN, K. N.	571
PAVEI, D. D.	143
PEDRETTI, R. G.	604
PEGORARO, L.	246, 256
PENHA, G. M. L. B.	214
PEPE, C. M.	87
PEREGRINO, G. S.	25
PEREIRA, A. S.	198
PEREIRA, C. A.	395
PEREIRA, C. D.	612
PEREIRA, D. R.	423
PEREIRA, E. J. H.	217
PEREIRA, G. S.	143
PEREIRA, J. E.	418
PEREIRA, L. L.	587
PEREIRA, L. O.	511
PEREIRA, M. B.	163, 197
PEREIRA, P. S.	565
PEREIRA, T.	160
PEREIRA, T. F.	198
PEREIRA, V. R.	155, 160, 252, 281
PESCADOR, L. D.	47
PESSOA, M. N.	468
PESTANA, M. B.	166
PIAZZA, M. C. P.	441
PINHEIRO, M. T. F.	148
PINTO, M. G. C. S. M. G.	416
PINTO, M. M.	421, 462
PIRES, R. S.	508, 517
PIROLLA, G. R. L.	321
PLACIDO, J. W.	526
PLACIDO, R. L.	508, 517
PLANZO, R. M.	411
PLATT, A. D.	274, 318
POLETTO, S.	63
POTRIKUS, E. C.	281
PRATES JÚNIOR, P. H. S.	222
PREIS, L. C.	357, 359
PROENÇA, F. M. N.	97, 102, 106, 212
PRUDÊNCIO, M. E. D.	271, 540
PRUDENTE, T. P.	7
PUENTE, C. E. M.	568
PUJOL, M. S.	551, 553
QUADROS, D. P.	227
QUADROS, L. R.	464, 556
QUADROS, S. S.	44
QUEIROZ, M. B. A.	550
QUINTANA, V. B.	453
RABELLO, A. O. G.	499
RABELLO, P. V.	457
RABELO, T. S.	286
RAIMUNDO, J. B.	118, 130, 159, 164
RAMBO, L. A.	63
RAMOS, M. C.	437
RAMOS, N. S.	471
RAMOS, R. C. S. S.	444
RANDO, J. S.	108
RANZAN, E. M.	560
RAULINO, D. M.	321
RAUSCH, R. B.	461, 473, 524
RÉCHIA, M.	622
REDDIG, A. B.	137
REICHERT, A. C. H.	442
REICHERT, I. C.	533
RESCHKE, M. J. D.	446
RIBAS, L. E. S.	225
RIBEIRO, A. E. M.	425
RIBEIRO, E. A. W.	398
RIBEIRO, E. M. P.	423, 471, 476
RIBEIRO, G. M.	110
RIBEIRO, J.	53
RIBEIRO, J. A. B.	110
RIBEIRO, L. B. R.	2
RIBEIRO, M. C. D.	395
RIBEIRO, R. E. S.	43
RIBEIRO, R. P.	476
RIBEIRO, S. M. S.	98
RIBEIRO, T.	94, 95
RIGHI, E.	24, 34
RIOS, P. P. S.	49, 50
ROCHA, A. F.	456, 543, 549

Autor	Código(s) de Trabalho(s)
ROCHA, A. M. M.	545
ROCHA, A. O.	445
ROCHA, A. W.	502
ROCHA, J. R.	399
ROCHA, K. S.	33
ROCHA, M. A. M.	421
ROCHA, P. P. C. A.	389, 466
ROCHA, P. S.	117, 118, 130, 159, 164
ROCHA, R. E. R.	462
ROCHA, S. C.	404
ROCHA, V. A. S.	182, 188, 333, 559, 569
ROCHO, V. R.	423
RODRIGUES, A. C. S.	565, 588
RODRIGUES, C.	62, 63
RODRIGUES, C. R.	531
RODRIGUES, E.	395, 413
ROECKER, M. B.	390
ROMBALDI, G. B.	313
ROMEU, A. O.	586
ROQUE, G. R.	180, 181
ROSA, A. J.	594
ROSA, A. S.	217, 218
ROSA, D. R.	206, 226
ROSA, G. A.	343, 344
ROSA, M. E.	147, 155, 432
ROSA, N. S.	412, 443, 568, 579, 580
ROSA, R. C.	443
ROSSA, Ü. B.	69, 81, 94 ,95, 102, 104, 106, 109, 115, 116, 120, 126, 128, 177, 183, 185, 191, 193, 194, 196, 379, 394, 398
ROSSATO, A. E.	307
ROSSETTO, C. R.	509
ROSSO, R. C.	525, 535, 546
RUFINO, I. A. M.	604
SÁ, R. L.	30, 208, 224
SACHET, C. M.	287
SACRAMENTO, M. G.	604
SALA, G. S.	490
SALES, M. V. S.	2
SALETE, M.	362
SALVARO, G. I. J.	311, 509
SANGÓI, H. A.	622
SANTANA, T. O.	296
SANTI, J. R.	580
SANTOS JÚNIOR, R.	405
SANTOS, Í. A.	411
SANTOS, A. E.	423
SANTOS, A. K.	196 ,97, 116
SANTOS, A. R.	219
SANTOS, A. R. P.	250, 278
SANTOS, B. M.	550
SANTOS, C.	539
SANTOS, C. M. F.	423
SANTOS, C. S.	465
SANTOS, D. C.	157, 182, 608
SANTOS, F. B.	8
SANTOS, G. F. S.	407
SANTOS, J.	443
SANTOS, J. F. M.	565, 588
SANTOS, J. S.	339, 408
SANTOS, L. A.	163, 504
SANTOS, L. M.	328
SANTOS, M. C.	87
SANTOS, M. C. P.	143
SANTOS, M. G.	65
SANTOS, P. G.	87
SANTOS, R. M.	320, 331
SANTOS, R. N.	389, 466
SANTOS, R. R.	307
SANTOS, S. R.	297
SANTOS, T. C.	2, 470
SANTOS, W. J.	508, 517
SAVI, A.	490
SBARDELOTTO, V. S.	121
SCALZARETTO, R. E. C.	168
SCHARDOSIM, C. R.	493
SCHEFFER, G. A.	558
SCHLEE, R. L.	228
SCHLICKMANN, C. A.	354, 515
SCHLICKMANN, J.	207
SCHLICKMANN, M. B.	501
SCHMIDT, E. B.	14
SCHMULLER, J. G.	399
SCHNEIDER, M. D.	459, 527
SCHUH, M. S.	153
SCUSSEL, C.	420
SELHORST, J.	128
SELL, F. S. F.	478
SEMMER, S.	363, 377, 467
SEVERO, B. A.	551, 553, 600
SILVA, Â. M. G. S.	621
SILVA, A. G.	417
SILVA, A. N.	601
SILVA, A. S.	202
SILVA, C. B. B.	385
SILVA, C. E. M.	565, 588
SILVA, C. S. B.	535
SILVA, D. R. Q.	15
SILVA, E.	435
SILVA, E. T.	246, 256
SILVA, F. C. G.	400, 406
SILVA, F. F.	203
SILVA, G. P.	278
SILVA, J. C.	298
SILVA, J. F.	499
SILVA, J. P.	271
SILVA, K. R. F.	510
SILVA, L. A.	528
SILVA, L. F.	604
SILVA, M.	417
SILVA, M.	551, 600
SILVA, M. I.	475, 562
SILVA, M. K. A.	203
SILVA, M. P.	373
SILVA, M. S.	38
SILVA, N. B. S.	279, 402, 522
SILVA, P. F.	279
SILVA, R.	429
SILVA, R. G.	90
SILVA, S. M. M.	329, 486, 618
SILVA, S. P.	516
SILVA, S. S.	117, 118, 130, 159, 164
SILVA, T. A.	451
SILVA, V.	158, 187, 375
SILVA, W. P.	471
SILVANO, S.	503
SILVEIRA, D. A.	399, 545
SILVEIRA, D. N.	578
SILVEIRA, E. A. G.	400, 406
SILVEIRA, J.	176
SILVEIRA, V. S.	160
SILVEIRA, Z. M.	254, 275
SIMÕES, R. F.	45
SIMON, R. M.	112, 165
SIMONI, A. L. S.	426
SIPLE, I. Z.	328
SIZENANDO, J. W.	207
SOARES, A. L. R.	35
SOARES, B.	53
SOARES, C.	332
SOARES, J. C. G.	286
SOARES, L. R.	510
SOARES, R.	203
SOBRINHA, D. E. N.	60
SOMARIVA, J. F. G.	433
SOMMER, K. C.	512, 555
SÔNEGO, R. V.	193, 394
SOUSA, C. G.	565, 588, 591
SOUSA, G. R.	213
SOUSA, R. P. L.	560
SOUZA, A. C.	599
SOUZA, A. X.	350
SOUZA, C. M. M.	53
SOUZA, D. C.	104, 109, 115, 120, 394

Autor	Código(s) de Trabalho(s)
SOUZA, F. S.	385, 542
SOUZA, G. N.	460
SOUZA, I. A.	538
SOUZA, M. T.	567
SOUZA, M. V.	112, 165, 455, 506
SOUZA, N. B.	315
SOUZA, N. C.	284, 285
SOUZA, O. A.	52, 538
SOUZA, R. C. C. R.	17, 18
SOUZA, R. T.	420
SOUZA, S.	482
SOUZA, S. B.	122
SOUZA, S. C. B.	616
SOUZA, S. E. R.	622
SOUZA, T. R.	495
SPACEK, A. D.	181
SPAGNOLO, C.	330
SPANHOL, F. J.	112, 165, 455
SPERFEEL, E.	340
STEIL, M. B.	44
STEINDEL, G. E.	611
STINGHEN, T. F.	185, 191
STUPP, M. L.	276, 341
STÜRMER, M. A.	102, 106
SUPPO, G. S.	134
TAMANINI, E.	396
TAUCHEN, G.	284, 285
TEIXEIRA, I. C.	424
TEIXEIRA, N. R.	157, 182, 608
TEIXEIRA, R. L. P.	216
TEIXEIRA, T. R.	476
TISCOSKI, L. A.	251
TODESCO, J. L.	506
TONI, S.	126
TOPANOTTI, Z. P.	535
TRALDI, V. M.	168
TRAMONTIN, B. R.	319, 437
TREVISAN, A. L.	343, 344
TREVISO, P.	167
TREVISOL, G. M.	546
TRINDADE, C.	91
TUON, L. B.	594
TURNES, L.	282, 345
UBER, F. O.	177
UNGLAUB, T. R. R.	478, 611, 612
VACCARI, U. R.	454
VALENTIM, A. D.	366
VALENTIM, S. S.	438
VALERIM, ?. M.	320, 322, 331
VASCONCELLOS, M. M. N.	352
VASCONCELLOS, V. M. R.	55, 73, 217
VECHIA, A.	613
VENERA, R. A.	468
VERDIERI, G. G.	457
VERGINIO, M. R. C.	175
VERMELHO, S. C.	156
VICTOR, G.	524
VIDAL, V. P.	579
VIEIRA, A. R. L.	49, 50
VIEIRA, C. E.	585
VIEIRA, G. R.	445
VIEIRA, L. J.	451
VIEIRA, L. M.	194
VIEIRA, M. B.	192
VIEIRA, N. J.	457
VIEIRA, R.	53
VIEIRA, R. S.	115, 120, 126, 128, 194, 212
VIEIRA, S. S. P.	124
VILLA, F. R.	514
VILPERT, E. G. L.	499
VIÑAS, R.	412
VITORIO, R. S.	163, 197
VITÓRIO, V.	155, 433, 475, 503
VIZOLLI, I.	339
VOLPATO, G.	332, 410, 599
VOOS, J. B. A.	419, 430
VOSS, M. H. W.	390
WACHHOLZ, T.	255, 386
WAGNER, F.	223
WALTER, D. S.	178, 356
WALTER, F.	77
WASCHINEWSKI, S. C.	240, 241
WATANABE, M.	111, 347
WATTER, K. G.	115, 116
WEBER, L. N. D.	68
WEBER, M. R. S.	79
WERLE, B.	572
WESTPHALEN, D. J.	69, 81
WESTPHALEN-POMIANOSKI, B.	398
WIBBELT, F. J. D.	363
WIEBUSCH, E. M.	80, 82, 624
XAVIER, A. R. C.	210
YUNES, M. A. M.	15
ZANATTA, L. A. A.	261
ZANCHET, B. M. B. A.	110
ZANELATTO, J. H.	303
ZANETTE, E. N.	459, 527, 552, 586
ZANOTTA, P. A.	14
ZAPATA, S. I.	324
ZARDIN, V.	457
ZATTI, A. T.	570
ZIEDE, M. K. L.	246
ZIEDE, M. L.	256
ZOCCHE, J. J.	143
ZOPELARO, L. Z.	576
ZUSE, S.	580